

e-PEDAGOGIUM

III/2011

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum v pedagogice,
s ohledem na pedagogiku,
speciální pedagogiku, pedagogickou
psychologii a didaktiky oborů

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>.

Jazyková úprava: Vydavatelství UP a Mgr. Milan Polák, Ph.D.

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

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

Příspěvky prošly recenzním řízením.

Jména všech recenzentů za rok 2011 budou zveřejněna v prvním českém čísle následujícího roku.

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

OBSAH

Editorial.....	5
----------------	---

Články

Specifické vzdělávání personálu ve Vězeňské službě České republiky.....	9
<i>Igor Hendrych</i>	

Šikana učitelů: názory vybraných aktérů na příčiny a možná řešení problému agrese žáků základních škol vůči pedagogům	20
<i>Magdaléna Klimešová, Anna Tůmová</i>	

Význam doléčovacího programu pro resocializaci osob s drogovou závislostí	37
<i>Michal Růžička, Katarína Martinková</i>	

Vliv metakognitivní intervence na rozvoj myšlení dětí předškolního věku	49
<i>Karla Hrbáčková</i>	

Analýza a prevence studijního selhávání.....	64
<i>Jitka Jakešová, Karla Hrbáčková</i>	

Testování geometrické představivosti v rovině	80
<i>Jana Slezáková, Josef Molnár</i>	

Inkluzívna edukácia – jej prínos, perspektívy a limity v kontexte Slovenskej republiky.....	97
<i>Pavol Janoško</i>	

Somatopedie – reflexe její současnosti i dalšího vývoje.....	105
<i>Jiří Kantor</i>	

Proces získávání výtvarných zkušeností u neslyšících výtvarných tvůrců.....	114
<i>Pavla Novotná</i>	

Zpráva z evaluace efektivity arteterapeuticko-artefiletických aktivit určených pro rodiče s dětmi s těžkým zdravotním postižením	132
<i>Milan Valenta, Jan Slavík, Jan Michalík, Alena Petrová, Martin Lečbych</i>	

Příspěvek pohybové aktivity v průběhu školních přestávek k celodenní pohybové aktivitě 9 až 10letých dětí s nadváhou a obezitou: pilotní studie s využitím přístroje ActiTrainer	147
<i>Erik Sigmund, Romana Šnoblová, Petra Nováková Lokvencová, František Chmelík, Dagmar Sigmundová, Dorota Groffik</i>	
Internet v životě dívek.....	163
<i>Anna Šafářová, Pavel Vacek</i>	

Zprávy

Konference MEDIACE 2011 – Kultivovaný způsob řešení sporů.....	179
<i>Lenka Holá, Pavla Nádvořníková</i>	

Recenze

Rozvoj morálního vědomí žáků	185
<i>Kamila Šťastná</i>	
Edukační proces u osob se zrakovým postižením	188
<i>Lenka Mitrychová</i>	
Systematika hudební pedagogiky.....	191
<i>Eva Králová</i>	

EDITORIAL

Vážení čtenáři,

třetí číslo letošního ročníku časopisu e-Pedagogium se oproti jeho loňské variantě liší. Před rokem jsem čtenáře upozorňovala na monotematické číslo zaměřené na historickou tematiku, oproti tomu letošní „trojka“ zcela odpovídá svým obsahem profilování časopisu na interdisciplinární výzkum v pedagogice z hledisek pedagogického, psychologického, speciálně pedagogického a oborových didaktik.

Články, které vám časopis předkládá, jsou rozděleny do tří hlavních oblastí, a to na problematiku vztahující se k vzdělávání dospělých, na psychodidaktiku a speciální pedagogiku. Mimo uvedené oblasti jsou dva texty, které jsme proto s ohledem na jejich obsah ponechali nezařazené.

Problematicke edukace dospělých se věnuje článek, pojednávající o specifické vzdělávání personálu vězeňské služby, což je v současnosti, s ohledem na napjatou situaci ve vězeňství, velmi aktuální téma. Neméně závažný v této oblasti je ovšem i text, který obrací pozornost na šikanu učitelů. Je možné v něm nalézt odpovědi na otázky o příčinách a možných řešeních agrese žáků základních škol vůči pedagogům. Oblast uzavírá zhodnocení významu doléčovacích programů u osob s drogovou závislostí. Psychodidaktické aspekty je možné vysledovat v článcích o vlivu metakognitivní intervence na rozvoj myšlení dětí předškolního věku, analýze a prevenci studijního selhávání, testování geometrické představivosti v rovině. Přinášejí nesporně výzkumné poznatky aplikovatelné do praxe. Na tuto ambici upozorňují i sami autoři. Speciálně pedagogické problematiky se dotýkají texty o inkluzivní edukaci (slovenský autor), somatopedii a jejím dalším vývoji, o procesu získávání výtvarných zkušeností u neslyšících výtvarných tvůrců a o evaluaci efektivity arteterapeuticko-artefiletických aktivit. Označila bych je jako výzvy spojené s celkovou humanizací školy. Poslední dva články jsme ponechali samostatně, jak již bylo řečeno. I tyto si však mohou najít své čtenáře, zajímající se o pohybovou aktivitu dětí s nadváhou a o vnímání a užívání internetu dívkami, protože doplňují složitou pedagogickou mozaiku.

Jako součást e-Pedagogia č. III/2011 jsme již tradičně zařadili i recenze. Patrná je jejich značná tematická pestrost, což je přirozené a vypovídá to o rozdílném odborném zaměření a potřebách jednotlivých autorů recenzí.

Přáním redakční rady časopisu je, aby i toto číslo naplnilo očekávání čtenářů a přispělo k vytváření dobrého jména e- Pedagogia a k jeho dalšímu zkvalitňování a prosazování se mezi odbornými pedagogickými časopisy.

Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.
vědecká redaktorka

ČLÁNKY

SPECIFICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ PERSONÁLU VE VĚZEŇSKÉ SLUŽBĚ ČESKÉ REPUBLIKY

Igor Hendrych

Resumé

Příspěvek se zabývá organizací speciálního rezortního vzdělávání personálu ve Vězeňské službě České republiky, které má pro ni nezastupitelný význam, vzhledem k neexistenci substitutu v systému veřejného či soukromého školství, jenž by přímo připravoval uchazeče o zaměstnání v této specifické profesní oblasti.

Součástí příspěvku je i stručná charakteristika penologie – tedy nauky o vězeňství, v níž si musí kvalifikovaní odborníci různých oborů po nástupu k Vězeňské službě doplnit vzdělání. Pojednáno je zde rámcově i o možnostech spolupráce mezi Vězeňskou službou a školskými zařízeními různých typů ve smyslu umožnění stáží a exkurzí v organizačních jednotkách této instituce.

Klíčová slova

Vězeňská služba, penologie, vzdělávání, personál věznic.

Personnel Training In the Prison Service Of the Czech Republic

Abstract

The paper deals with the organization of special professional training for staff of the Prison Service of the Czech Republic, which is irreplaceable for it, given the absence of alternatives in public and private education, that would directly prepare candidates for employment in this particular occupational field.

A part of paper is a brief description of penology – the study of prison management, that must be a part of training of experts of various branches after entering the Prison Service. The paper also introduces possible ways of cooperation between the Prison Service and educational institutions of various types, in terms of facilitating internships and excursions in this organizational units of the institution.

Keywords

Prison Service, penology, education, prison personnel.

Úvod

Vězeňská služba České republiky má z hlediska nároků na kvalifikaci personálu v rámci ostatních organizací státní správy do značné míry výlučné postavení. Na straně jedné je z hlediska díkce Zákona č. 555/1992 Sb., kterým je zřízena, „běžným“ správním úřadem, na druhé straně je její činnost natolik specifická, že vyžaduje, aby byl její personál orientován v úzce specializované oblasti vědění, která je zastřešena pojmem penitenciární nauka či mnohem frekventovaněji penologie.

Ambicí příspěvku je přiblížit odborné veřejnosti rámcovou podobu podstaty a organizace profesního vzdělávání v této instituci, jenž je dosud známa jen úzkému okruhu odborníků.

Penologie – specializovaná nauka o vězeňství

Tato disciplína zahrnuje poznatky různých společenskovedních disciplín, které se vztahují zejména k resocializaci a reintegraci osob ve výkonu trestu odnětí svobody. Pojednává však také o druzích trestů a jejich účinnosti, historii trestání, institutu výkonu vazby a v neposlední řadě i o vězeňských bezpečnostních systémech. V rámci jejího studia jsou patrné významné interdisciplinární přesahy, které shrnuje Mařádek (2005): Nejperspektivnější se v současnosti jeví pojetí penologie jako samostatného vědního oboru integrálního pojetí, který se při výstavbě svého předmětu opírá za a) o trestní právo a o kriminologii a za b) o tzv. penitenciární disciplíny, jako jsou především penitenciární psychologie, sociologie, sociální práce, pedagogika a psychiatrie.¹

Z této stručné oborové charakteristiky vyplývá, že v ucelené podobě bychom těžko hledali v nabídce českého středního odborného či vysokoškolského vzdělávání obor, který by systematicky připravoval své absolventy pro výkon povolání ve Vězeňské službě České republiky. Sochůrek (2009) sice poznamenává: Je povzbuzující, že penologické problematice začaly v posledních 15 letech věnovat větší pozornost i mnohé univerzity a penologii, nebo její některé pasáže, zařazují do bakalářských i magisterských studijních programů u speciálních pedagogů, psychologů, sociálních pracovníků, sociál-

¹ Srov. Mařádek, V. *Vězeňství*, s. 70.

ních pedagogů, policistů, právníků a dalších odborností² – nicméně se jedná obvykle pouze o základní vhled do její problematiky a na celkový odborný profil konkrétního oboru nemá zásadní vliv.

Často je však její studium pro mnohé studenty velmi atraktivní, a to nejen z prostého zájmu o její poznatky, které mohou v praxi uplatnit sociální pracovníci, psychologové či pedagogové v případném profesním „angažmá“ ve vězeňství a v souvisejících oblastech, jako jsou veškeré veřejné sociální služby, včetně Probační a mediační služby a Policie České Republiky. Zde je rovněž znalost základů penologické problematiky vhodným doplněním vzdělání příslušných odborníků. Její atraktivitu u studentů nezdídko posiluje i skutečnost, že penologie odhaluje donedávna velmi tabuizovanou společenskou oblast, ke které do dnešních dnů neexistuje mnoho odborných publikací, jež by širší veřejnosti přibližovaly život občanů zbavených osobní svobody a současně komplexitu problémů s ním spojených.

V České republice však bohužel, na rozdíl od mnoha vyspělých zemí (např. Německa, Velká Británie či Polska), již delší čas v akademickém prostředí absentuje vědecký rozvoj, který by penologii „povýšil“ z pouhé nauky na standardní vědeckou disciplínu. Nebylo tomu tak vždy: ke konci šedesátých let minulého století vznikl Výzkumný ústav penologický v Praze, který se pod vedením klinického psychologa docenta Jiřího Čepeláka systematicky zabýval různými aspekty věznění, včetně odborných publikací svých empirických zjištění v rezortním časopise „Bulletin“. Kyr (1999) charakterizuje činnost Výzkumného ústavu penologického takto: Na základě studia zejména americké behavioristické psychologie vytvářel soubor psycho-diagnostických metod k využití nejen ve vězeňské populaci, ale i při provádění psychologických vyšetření uchazečů o službu ve vězeňství. Zabýval se též zkoumáním negativního vlivu vězeňského prostředí na psychiku a chování vězňů i personálu. Prosazoval a následně zkoumal aplikace skupinových metod zacházení s vězni formou skupinového poradenství, skupinové psychoterapie a realitní terapie.³ Pro exponenty tehdejšího politického režimu se však tento institut zdál „nadbytečný“ a v roce 1980 byl bez náhrady zrušen. Přesto se doc. Čepelákovi podařilo prosadit v roce 1982 k publikaci svou monografii pod názvem *Penitenciární psychologie*.

² Srov. Sochůrek, J. *Kapitoly z penologie*, díl 1., s. 3.

³ Srov. Kyr, A. Portrét doc. PhDr. Jiřího Čepeláka, CSc., *České vězeňství 2-3/99*, s. 4.

Propojení penologické praxe s akademickou sférou tak v současnosti probíhá pouze prostřednictvím nevelké skupiny bývalých či současných zaměstnanců Vězeňské služby České republiky, kteří jsou od devadesátých let zváni některými univerzitními pracovišti k oživení jejich tradičních společenských vědních oborů, jako jsou pedagogika, psychologie a sociální práce, či oborů zcela nových, mezi něž patří např. adiktologie nebo sociální patologie a prevence. Budoucnost vzdělávání v oblasti penologie na vysokoškolské úrovni, kde je to nejvíce žádoucí, však kvůli absenci vědecko-výzkumné základny zřejmě nebude mít jinou podobu, než je tomu dosud.⁴

Příprava odborného personálu pro vězeňskou službu

Vězeňská služba České republiky přijímá do svých řad zaměstnance mnoha různých profesí, které potřebuje k zajištění zdárného provozu věznic a vazebních věznic. V posledních dvou desetiletích klade u uchazečů o zaměstnání mnohem vyšší důraz na stupeň vzdělání a jeho odbornou zaměřenost, než tomu bylo v dobách před listopadem 1989. Usnadňuje ji to zejména zvýšená nabídka společenských vědních studijních programů na středních, vyšších odborných a vysokých školách, respektive soudobý dynamický rozvoj společenských věd, které minulým režimem nebyly příliš preferovány a studovat je mohl jen velmi limitovaný počet zájemců.

Současný příznivý stav spojený se stále se zlepšujícím se renomé této instituce z hlediska atraktivity pro potenciální uchazeče o zaměstnání ovšem nic nemění na skutečnosti, že každý nový zaměstnanec Vězeňské služby při svém nástupu do pracovního či služebního poměru k této instituci nezbytně potřebuje získat velmi specializované znalosti z oblasti penitenciární nauky (viz str. 5–8), jež nejsou v ucelené podobě dostupné nikde jinde, než v rámci organizovaného rezortního vzdělávání v Institutu vzdělávání Vězeňské služby České republiky ve Stráži pod Ralskem, který je její samostatnou organizační jednotkou.

Sám sebe veřejně prezentuje takto:

„Institut vzdělávání je rezortním vzdělávacím zařízením s celorepublikovou působností, které zajišťuje profesní teoretickou a praktickou přípravu příslušníků a občanských pracovníků VS ČR tak, aby byli náležitě vycvičeni a vyškoleni pro výkon služby a zvyšovala se jejich odborná úroveň pro výkon práce. Počát-

⁴ Srov. Hendrych, I. *Výbrané kapitoly z penologie*, s. 3.

ky vzdělávání pracovníků ve vězeňství se překrývají se vzdáváním příslušníků ministerstva vnitra, do jehož působnosti vězeňství patřilo. V roce 1993 byl zřízen Institut vzdělávání VS ČR na půdě Střední policejní školy MV v Brně. Jako samostatné vzdělávací zařízení začal pracovat v r. 1996, kdy byla ukončena jeho činnost v Brně a byl definitivně přemístěn do Stráže pod Ralskem. V roce 1995 se konstituovalo i pracoviště IV VS v Kroměříži a v roce 2000 se Institut rozšířil o další alokované pracoviště v Praze, kde vznikl Kabinet dokumentace a historie Vězeňské služby ČR.⁵

Struktura vzdělávání

V Institutu vzdělávání se pro pracovníky rezortu vězeňství plánují, připravují a organizačně zabezpečují kurzy, které mají různou charakteristiku dle svého účelu a jsou koncipovány jakožto součást Programu celoživotního vzdělávání pro zaměstnance Vězeňské služby. Ve svém vnitřním dokumentu Nařízení generálního ředitele Vězeňské služby České republiky č. 5/2007, který upravuje vzdělávací činnost v této instituci, deklaruje při jejich realizaci možnou spolupráci s vysokými školami a dalšími vzdělávacími subjekty.⁶

Vzdělávání zaměstnanců Vězeňské služby je členěno na:

- a) **vstupní vzdělávání:**
 - 1. úvodní,
 - 2. následné;
- b) **prohlubující vzdělávání:**
 - 1. manažerské,
 - 2. jazykové,
 - 3. další.

Vstupní vzdělávání

Vstupní vzdělávání úvodní je zahájeno s novým zaměstnancem bezprostředně po vzniku jeho pracovního či služebního poměru přímo v organizační jednotce Vězeňské služby a musí být ukončeno nejpozději do třech měsíců. Prováděno je v souladu se zákoníkem práce a Usnesením vlády ČR č. 1542/2005 o pravidlech vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech.

⁵ Srov. [online] <http://www.ivvs.cz/?m=4>.

⁶ V současné době existuje v tomto smyslu spolupráce s Pedagogickou fakultou Technické univerzity v Liberci a Vysokou školou tělesné výchovy a sportu Palestra.

Cílem je především zprostředkovat informace a znalosti směřující k získání základních informací o specifické problematice Vězeňské služby a je zaměřeno především na tyto oblasti:

- a) základní informace o činnosti Vězeňské služby ČR a povinnostech zaměstnanců v době krizového řízení,
- b) seznámení s vybranými právními předpisy a vnitřními předpisy Vězeňské služby,
- c) seznámení se základy práce s informačními technologiemi ve Vězeňské službě a se zdroji elektronických informací,
- d) seznámení s etickým kodexem zaměstnance Vězeňské služby ČR,
- e) seznámení s praxí Vězeňské služby v oblasti environmentální výchovy a osvěty,
- f) základní znalosti a dovednosti zaměstnance potřebné k výkonu požadované činnosti,
- g) seznámení s dalšími oblastmi podle potřeby organizační jednotky.

Vstupní vzdělávání následně probíhá prostřednictvím základní odborné přípravy zaměstnanců ve zmíněném Institutu vzdělávání nebo v jiných objektech určených nařízením jeho ředitele. Základní odborná příprava je zajišťována pro všechny nové zaměstnance přijaté do služebního nebo pracovního poměru k Vězeňské službě a je členěna podle zařazení práce nebo služby v jednotlivých organizačních jednotkách. Její organizace směřuje ke splnění základních požadavků a kvalifikačních předpokladů pro výkon zastávané funkce každého jednotlivého frekventanta. Zodpovídá za ni vždy určený zaměstnanec personálního oddělení věznice nebo vazební věznice, který úzce spolupracuje s Institutem vzdělávání a v jehož pravomoci je kdykoliv prostřednictvím svých pověřených zaměstnanců kontrolovat její průběh. Délka základních kurzů závisí na aktuálních potřebách Vězeňské služby České republiky a stanovuje ji její generální ředitel.

Odborná příprava je rozdělena do několika typů kurzů podle potřeb kvalifikační specializace jednotlivých skupin zaměstnanců:

- a) typ A je určen pro příslušníky Vězeňské služby ve služebním poměru bez rozdílu služebního zařazení,

- b) typ B/1 je určen ke vzdělávání občanských zaměstnanců, jejichž pracovní zařazení vyžaduje přímý styk s vězněnými osobami, ale nepodílejí se přímo na realizaci programů zacházení,⁷
- c) typ B/2 je určen pro občanské zaměstnance, kteří pracují v přímém styku s vězněnými osobami a podílejí se přímo na přípravě a realizaci programů zacházení,
- d) typ B/3 je určen pro vzdělávání zdravotnického personálu,
- e) typ I je určen pro občanské zaměstnance, kteří nepřicházejí do styku s odsouzenými a obviněnými (v tomto případě jde o individuální přípravu realizovanou přímo v organizační jednotce Vězeňské služby, kdy Institut vzdělávání provádí pouze závěrečné přezkoušení).

Součástí základní odborné přípravy typu A a B/2 je v jejím průběhu výkon praktické přípravy v příslušné vazební věznici či věznici. V průběhu praktické přípravy typu B/2 se zaměstnanci seznamují s činnostmi vychovatelů, speciálních pedagogů, psychologů, sociálních pracovníků a dozorců. U příslušníků Vězeňské služby, jejichž služební poměr upravuje Zákon č. 361/2003 Sb., je v širším pojetí chápána základní odborná příprava jako kontinuální „mix“ praktické přípravy vykonávané přímo v organizačních jednotkách Vězeňské služby a teoretického studia (tedy absolvování kurzu typu A), a to až do konce zákonem stanovené tříleté zkušební doby, po kterou je s nimi uzavřen služební poměr na dobu určitou. Po této době následuje tzv. služební zkouška a teprve po jejím úspěšném vykonání se s příslušníky uzavírá služební poměr na dobu neurčitou.

Ve výjimečných případech lze kromě kurzu typu A absolvovat všechny ostatní kurzy i individuální formou. Individuální formu studia povoluje ve výjimečných případech na návrh ředitele organizační jednotky generální ředitel Vězeňské služby. Důvodem na straně zaměstnance mohou být případy, kdy osoba pečuje o dítě do deseti let věku nebo o osobu blízkou, která vyžaduje osobní péči. Dalším důvodem mohou být tíživé sociální, rodinné nebo zdravotní problémy dlouhodobějšího nebo trvalého charakteru. Na straně organizace mohou být důvodné případy, kdy zaměstnanec přechází na jinou funkci, která nebyla předchozím studiem v rámci organizované vzdělávací

⁷ Program zacházení je možno charakterizovat jako cílevědomé a komplexní působení na odsouzeného k dosažení účelu výkonu trestu, kterým je změna jeho životních postojů a integrace do běžného občanského života, již bez dalšího páchání trestné činnosti.

činnosti ošetřena nebo v případě změny kvalifikačního požadavku v důsledku organizačních změn. Zaměstnanec je však vždy povinen zúčastnit se úvodní konzultace a vykonat závěrečné zkoušky v určeném termínu v Institutu vzdělávání, kde může průběžně docházet na odborné konzultace.

Veškeré odborné kurzy personálu jsou povinně ukončovány ústní zkouškou před komisí, popřípadě zkouškou písemnou. Testování znalostí má pro další působení frekventanta zásadní význam, neboť v případě, že v něm opakovaně neuspěje, není způsobilý pro výkon služby nebo práce ve Vězeňské službě České republiky. Pro takový případ však existuje možnost doporučení posluchače ředitelem organizační jednotky, ve které je pracovně či služebně zařazen, řediteli Institutu vzdělávání k opakování základní odborné přípravy v plném rozsahu.

Po absolvování všech typů základní odborné přípravy obdrží absolventi příslušné osvědčení a v případě kurzu typu A současně i vysvědčení o celkovém prospěchu. Na obou typech dokumentů je však vyznačeno, že slouží pouze k vnitřní potřebě Vězeňské služby České republiky.

Prohlubující vzdělávání

Tento typ vzdělávání absolvují vybraní zaměstnanci Vězeňské služby v reakci na aktuální potřebu vyplývající obvykle z legislativních nároků. Manažerské vzdělávání je určeno především pro vedoucí zaměstnance organizačních jednotek, v rámci jejichž kompetenci je řízení, organizování a kontrola práce většího počtu podřízených, nebo pro ty, kteří jsou pro výkon těchto funkcí připravováni. Vzdělání jazykové je určeno pro obdobnou skupinu zaměstnanců a je v souladu se systémem jazykové kvalifikace zaměstnanců ve správních úřadech. Obvykle se jedná o několikaměsíční kurzy, které jsou zakončeny soubornou zkouškou před komisí složenou z odborníků z Institutu vzdělávání a externích odborných spolupracovníků Vězeňské služby.

Dalšími formami a metodami odborného vzdělávání jsou zejména specializační kurzy, semináře, školení, panelové diskuse, které jsou členěny podle konkrétního zaměření vykonávané práce nebo služby zaměstnanců v organizačních jednotkách s cílem prohlubovat a obnovovat potřebnou kvalifikaci zaměstnanců ve všech odborných oblastech. Jedná se o typickou formu celoživotního vzdělávání, jež je podmínkou kariérního růstu každého jednotlivého zaměstnance.

Stáže a exkurze u organizačních jednotek Vězeňské služby

Vězeňská služba České republiky umožňuje vykonávat ve svých organizačních jednotkách stáže a exkurze, jejichž účelem je seznámení se s organizací výkonu služby nebo práce zejména u specializovaných pracovišť. Cílem stáží a exkurzí je upevnění a prohloubení nabytých odborných znalostí a praktických poznatků vztahujících se k penologické problematice, a to zejména při studiu oborů sociální pedagogika, speciální pedagogika, andragogika, psychologie, sociální práce, adiktologie, kriminologie, viktimologie či příbuzných disciplín na středních, vyšších odborných a vysokých školách. V tomto smyslu jsou sice preferovány resortní školy Ministerstva spravedlnosti, Ministerstva vnitra a Ministerstva obrany, ale apriorně není vyloučena spolupráce ani se školami ostatními.

Studenti vysokých škol mohou využívat stáže či exkurze za účelem získání poznatků pro své bakalářské, diplomové, rigorózní a disertační práce. Vězeňská služba v tomto smyslu připouští i práce habilitační, což je v souladu s ustanovením Zákona č. 555/1992 Sb., který jí ukládá provádět výzkum v oblasti penologie. Stáže a exkurze jsou rovněž otevřeny pro zaměstnance Probační a mediační služby České republiky, koordinátory sociální péče pro mladistvé i dospělé sociálních odborů magistrátů měst a obcí, soudní čekatele, vyšší soudní úředníky a jiné zaměstnance justice. Nejsou vyloučeny ani stáže a exkurze pro pracovníky jiných odvětví veřejné správy či ostatních bezpečnostních sborů, a to včetně zahraničních na základě uzavřených dohod.

O povolení stáže či exkurze rozhoduje výhradně ředitel konkrétní vazební věznice či věznice na základě oficiálně podané žádosti na formuláři, který je přílohou Nařízení generálního ředitele Vězeňské služby č. 5/2007 (o organizaci vzdělávací činnosti ve Vězeňské službě České republiky). Ředitel organizační jednotky při povolování stáže nebo exkurze rozhoduje o povolení vstupu do střežených objektů, stanoví maximální počet účastníků, prostory k jejímu vykonání, trasy pohybu včetně časových údajů či délku odborné praxe. V rámci jeho kompetencí je rovněž určení dalších podmínek, což jsou zejména pravidla pro bezpečnost účastníků ve věznici nebo vazební věznici, pro styk se zaměstnanci a pro pořizování foto, video a audio dokumentace na paměťová média. Prostřednictvím svých podřízených zaměstnanců zajistí s dostatečným časovým předstihem podrobné seznámení účastníků stáží či exkurzí s konkrétními podmínkami.

V případě, kdy stáž nebo exkurze je svým charakterem zaměřena na výzkum, jenž předpokládá seznámení s citlivými údaji nebo utajovanými skutečnostmi,⁸ rozhoduje o umožnění takového výzkumu v požadovaném, popřípadě omezeném rozsahu na návrh ředitele organizační jednotky přímo generální ředitel Vězeňské služby.⁹

Závěr

Jak je z předchozího textu patrné, má rezortní vzdělávání zaměstnanců Vězeňské služby České republiky v Institutu vzdělávání v současné době systematicky propracovaný a ucelený rámec. V souladu s kvalitními osnovami, didaktikou a přísným výběrem učitelského sboru (o čemž bude pojednáno v jiném příspěvku) umožňuje plnit svůj deklarovaný cíl: přípravu personálu na specifickou formu zaměstnání v této instituci.

Je rovněž velmi sympatické, že se Vězeňská služba České republiky snaží otevřít studentům různých typů škol ve smyslu spolupráce na studijních výzkumných projektech, a to až do těch nejvyšších forem. Je totiž možné, že právě tímto příspěvkem bude osloven někdo, kdo uvažuje o výzkumném šetření v oblasti penologie či úzce souvisejících oblastech. Jeho výsledek pak nemusí sloužit jen ke splnění jeho studijních povinností, ale může zpětně obohatit tuto disciplínu a potažmo i výkon některých praktických činností v českém vězeňství.

Literatura

- HENDRYCH, I. *Vybrané kapitoly z penologie*. Učební texty. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2009. ISBN 978-80-7248-574-1.
- MAŘÁDEK, V. *Vězeňství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-002-5.
- KÝR, A. Portrét doc. PhDr. Jiřího Čepeláka, CSc. *České vězeňství*, 1999, č. 2–3, s. 4, ISSN neuvedeno.
- SOCHŮREK, J. *Kapitoly z penologie I. díl*. Liberec: TU Liberec, 2008. ISBN 978-80-7372-203-6.

⁸ Zákon č. 101/2000 Sb. (o ochraně osobních údajů) a Zákon č. 412/2005 Sb. (o ochraně utajovaných informací a o bezpečnostní způsobilosti).

⁹ Text vychází z Nařízení generálního ředitele Vězeňské služby České republiky č. 5/2007 (o organizaci vzdělávací činnosti ve Vězeňské službě ČR). Byl autorem stylisticky upraven a doplněn o související poznatky.

Nařízení generálního ředitele Vězeňské služby České republiky č. 5/2007
(o organizaci vzdělávací činnosti ve Vězeňské službě ČR).

Zákon č. 555/1992 Sb. (o vězeňské službě a justiční stráží).

Vězeňská služba České republiky. *Institut Vězeňské služby ČR. Charakteristika*
[on-line]. 2011 [cit. 2011-03-15]. Dostupný z internetu < <http://www.ivvs.cz/?m=4>>.

Kontaktní adresa

PhDr. Igor Hendrych

Slezská univerzita v Opavě

Fakulta veřejných politik

Ústav pedagogických a psychologických věd

Bezručovo nám. 14

746 01 Opava

tel.: 553 684 152

e-mail: igor.hendrych@fvp.slu.cz

ŠIKANA UČITELŮ: NÁZORY VYBRANÝCH AKTÉRŮ NA PŘÍČINY A MOŽNÁ ŘEŠENÍ PROBLÉMU AGRESE ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL VŮČI PEDAGOGŮM

Magdaléna Klimešová, Anna Tůmová

Abstrakt

Článek se věnuje dosud málo zmapovanému fenoménu tzv. šikany učitelů ze strany žáků na základních školách v České republice. Agrese vůči pedagogům, která naplňuje parametry šikanování, je specifickým a stále se zvyšujícím jevem. Článek vymezuje příčiny tohoto problému z perspektiv nejdůležitějších zainteresovaných aktérů (pedagogů, žáků, rodičů, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a odborníků na problematiku vzdělávání a šikany). Dále analyzuje názory a postoje skupiny expertů (odborníků na vzdělávání a problematiku šikanování, ředitelů základních škol a zástupců Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy) k možným variantám řešení problému. Metodologie studie zahrnuje Delphi analýzu, hloubkové rozhovory a skupinové diskuse. Závěry studie poukazují na rozdíly v nahlížení na příčiny šikany učitelů jednotlivými aktéry a upozorňují na fakt, že zdaleka ne ve všech možných navrhovaných variantách řešení panuje mezi dotázanými experty shoda.

Klíčová slova

Agrese, učitelé, šikanování, šikana učitelů, základní škola, příčiny šikanování, systematická řešení šikanování.

Teacher-Targeted Bullying: Opinions of Selected Agents about Causes and Possible Solutions to the Problem of Primary School Pupils' Aggression Toward Teachers

Abstract

The paper deals with a not much observed phenomenon called bullying of teachers by pupils from primary schools in the Czech Republic. Such aggression is a problem which is specific and increasing. The paper identifies the causes of this problem from the perspectives of key stakeholders (teachers, pupils, parents, Ministry of Education, Youth and Sports and experts

in the field of education and bullying). It also analyzes the opinions and attitudes to possible solutions of the problem in perspectives of a group of experts (experts in the field of education and bullying, headmasters of primary schools and representatives of Ministry of Education, Youth and Sports). The methodology is based on Delphi analysis, in-depth interviews and group discussions. The study's findings point to differences in regarding causes of bullying of teachers by stakeholders questioned and it also points out that not all ways of solving the problems are being seen congruently.

Keywords

Aggression, Teachers, Bullying, Teacher-Targeted Bullying, Elementary Schools, Causes of Bullying, Systematic Solutions to Bullying.

Úvod

Agrese, násilí a šikana patří k jevům, které se vyskytují na každé škole. Jejich podoby jsou ovšem rozličné: liší se typem, intenzitou, stádiem (Kolář, 2001), délkou trvání, agresory atd. Šikanování na školách je dnes již poměrně zmapovaným tématem. Podle dostupných výzkumů se v České republice šikana vyskytuje téměř na všech školách a oběti se za svůj život stalo přibližně 40 % žáků (Kolář, 2001). Stále častěji se však setkáváme se situací, kdy je obětí šikanování ze strany žáků nikoli spolužák, ale pedagog. Jedná se o fenomén fyzické a psychické agrese žáků vůči pedagogům naplňující parametry šikanování nazývaný též šikana učitelů. Agrese žáků vůči pedagogům není novým jevem – existuje svým způsobem od zavedení povinné školní docházky, nicméně se tento fenomén transformoval a podle velké části učitelů se chování žáků v posledních letech výrazně zhoršilo (SONDA – Chování mládeže, APZŠ, 2009). Problém i jeho příčiny jsou multidimenzionálního charakteru a v pozadí stojí hodnoty a normy celé společnosti.

Pojem **šikany učitelů** definujeme¹ jako jakékoliv žákovo chování, jehož záměrem je ublížit učiteli, ohrožit ho nebo zastrašovat. Typickým charakteristickým znakem je dlouhodobost tohoto chování a pravidelnost (např. při

¹ Definice vychází z Metodického pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení a částečně též z Lovasové (srov. Lovasová, 2006).

vyučovacích hodinách daného pedagoga či po skončení vyučování).² Za šikanu lze považovat jednání, které je záměrně hostilní a cílené, zpravidla též dlouhodobé a pravidelné a obsahující více typů hostilního jednání (viz níže). Vždy, když se takovéto jednání žáků vůči pedagogovi objeví, je třeba situaci řešit. Vzhledem ke křehké povaze šikany by však měl konkrétní posouzení toho, zda se o šikanu jedná, provést odborník.

Agrese naplňující parametry šikanování vedená ze strany žáků vůči pedagogům se v mnoha rysech shoduje s podobou šikanování mezi vrstevníky. Může být trojího typu: **psychická** (slovní urážky, vymýšlení a šíření pomluv, dlouhodobá ignorace, posmívání, posílání nemravných či urážlivých dopisů, zcizování či poškozování věcí atd.) a **fyzická** (bití, kopání, píchání špendlíky, ohrožování nožem atd.) (srov. Říčan, 1995) a také tzv. **kybersíkana**, což je šikanování druhé osoby s využitím informačních technologií, která je stále častější formou. Jedná se nejčastěji o posílání výhružných SMS či emailů, nebo zveřejňování videí s cílem obět zasměšnit a potupit. Nejpoužívanějšími servery pro umístování videí, zesměšňujících textů, pomluv a dalších projevů kybešikany jsou facebook.com, spoluzaci.cz a youtube.com. Vzhledem ke specifickým souvislejícím s formální nadřazeností pedagoga je obvyklejší psychický ráz agrese, velmi rozšířená je forma kybersíkany. Učitele šikanují častěji starší žáci, stále více se však šikana objevuje také na základních školách, včetně 1. stupně.

Celý problém v kontextu stávající situace definujeme jako **rostoucí výskyt** šikany učitelů ze strany žáků základních škol v ČR. Vzhledem k dopadům problému, který provází poruchy a koroze vztahů ve skupině, snižování úrovně vyučování a narušování hodnot a norem všech zúčastněných, je třeba se problémem vážně zabývat. Učitelská profese je náročné povolání mj. vzhledem k mnohačetnosti rolí učitele. Viktimnost (pravděpodobnost stát se obětí) tohoto povolání je vysoká. Pokud dojde k výrazné nerovnováze sil a žáci získají převahu a vládu nad situací, mohou se do role oběti šikanování dostat i osoby formálně nadřazené. Když je obětí učitel, roli hrají i obavy z nezvládnutí

² Při extrémně agresivním činu se nicméně může jednat o agresi naplňující parametry šikanování, i pokud jí jiné agresivní chování nepředcházelo a šikana tak nebyla charakteru pravidelného a dlouhodobého jednání (ač je obvyklé, že k šikaně dochází každou vyučovací hodinu daného pedagoga či o přestávkách, kdy má dozor). Příkladem může být vražda, která se v ČR udála v roce 2004 ve Svitavách (dle Lovasové, 2006).

učitelské role či strach ze ztráty zaměstnání. Rozsah problému u pedagogů není známý, avšak určité indicie poskytují výzkumy o násilí vůči učitelům.

Navzdory relativně široké diskusi o problematice agrese vůči pedagogům existuje minimum výzkumů na toto téma. Tematické zahraniční výzkumy pocházejí především z USA, Velké Británie, Skandinávie, Jihoafrické republiky, Nového Zélandu a Francie. Patří mezi ně např. studie De Wettové (2010), Chena a Astora (2009), De Wettové a Jacobse (2006), Pervina a Turnera (1998) či Terryho (1998). U dalších výzkumů platí, že jsou nahlíženy z perspektivy kriminologické či z pohledu násilí na pracovišti. Samostatných výzkumů na téma obecné agrese žáků (nikoli „šikany“) je výrazně více, stejně tak na téma nekázně (v ČR např. Bendl, 2004). Stále více studií se zaměřuje výhradně na kyberšikanu.

V ČR se tématu dotkla řada výzkumů o nekázní a násilí ve školách, mezi nejvýznamnější patří viktimologické reprezentativní šetření provedené na Institutu pro kriminologii a sociální prevenci mapující zkušenosti středoškolských pedagogů s násilím (Tomášek, 2008). Ti jako nejrozšířenější označili verbální agresi, přičemž urážkám či nadávkám čelil za svou kariéru každý pátý učitel, v aktuálním školním roce (2006/7) pak každý desátý. Časté se ukázalo být také vyhrožování zneužitím známosti (jak ze strany žáků, tak rodičů) a útoky na osobní majetek. Další zjištění přinesla anketa *Chování mládeže* Asociace pedagogů základního školství ČR z roku 2009, které se zúčastnilo 1 015 učitelů a ředitelů z 1 002 škol (SONDA – Chování mládeže APZŠ, 2009). Naprostá většina respondentů (89,5 %) byla toho názoru, že se chování žáka celkově změnilo k horšímu. Dle výsledků mají horší chování žáci na druhém stupni a především ve větších sídlech (nad 5 000 obyvatel).

Na téma agrese vůči učitelům bylo v ČR zaměřeno velmi málo výzkumů, tématem jejich šikanování se doposud nezabýval žádný výzkum. Tímto příspěvkem bychom rádi přispěli k poznání tohoto problému a pochopení jeho příčin a možných řešení z pohledu jednotlivých aktérů.

Cíle a otázky

Cílem naší analýzy je interpretovat a porovnat pohledy jednotlivých aktérů na příčiny problému šikany učitelů ze strany žáků na základních školách v ČR. Jako klíčové aktéry jsme identifikovali odborníky na oblast vzdělávání a problematiku šikany, učitele, zástupce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), žáky a rodiče. Dalším cílem článku je formulovat, jaká jsou

podle expertů, mezi které řadíme odborníky na vzdělávání a problematiku šikany, ředitele škol a zástupce MŠMT, vhodná řešení problému, a vymezit, ve kterých aspektech v řešení problému se experti shodnou a ve kterých mezi nimi není konsensus. V rámci tohoto článku odpovídáme na výzkumné otázky: Kde vidí jednotliví zainteresovaní aktéři (učitelé, MŠMT, odborníci, žáci, rodiče) příčiny problému šikany učitelů? Jaká jsou vhodná řešení problému podle expertů (odborníci na vzdělávání a problematiku šikany, ředitelé škol, zástupci MŠMT) a ve kterých aspektech řešení problému se vybraní aktéři shodnou a ve kterých neshodnou?

Metodologie

Metodologie je postavena především na tzv. **metodě Delphi** (např. Linstone a Turoff 2002; Nekola a Veselý, 2007). Jedná se o způsob sběru dat od panelu expertů (obvykle pomocí dotazníku zasílaného klasickou či elektronickou poštou) postupně v několika kolech. V prvním kole dotazování experti dostanou otevřené otázky týkající se posouzení určitého tématu. Všechny sebrané odpovědi jsou agregovány do výroků, k nimž se panel vyjadřuje v dalším kole výzkumu. Metoda stojí na dvou striktních pravidlech: prvním z nich je anonymita všech zúčastněných, druhým pak možnost vyjádřit se ke všem příspěvkům ostatních dotazovaných. Počet účastníků výzkumu je většinou mezi 15 až 35, návratnost dotazníků se obvykle pohybuje mezi 35–75 %. Metoda umožňuje neemotivní posouzení témat a otázek, a to zejména těch, které mohou mezi experty vyvolávat neshody. Lze tak přispět ke sjednocení pohledu na problém, nebo naopak transparentně vysvětlit důvod nedosažení konsenzu.

V našem případě jsme uskutečnili dvě kola Delphi analýzy. V prvním kole jsme oslovili 40 expertů, do panelu expertů jsme zahrnuli jednak odborníky na problematiku vzdělávání a šikany, dále zástupce MŠMT a ředitele základních škol v Praze. Respondenty jsme volili na základě předchozího monitoringu odborné literatury a veřejně-politických dokumentů s cílem identifikovat odborníky vyjadřující se k tématu a příslušné osoby mající téma profesně v gesci. Rozložení počtu účastníků výzkumu bylo provedeno pomocí vážení vztahovanému k předem vytyčeným kritériím zastoupení jednotlivých skupin odborníků. Původní počet 40 oslovených odborníků jsme zvolili na základě očekávaného počtu účastníků v rámci dané výzkumné metody v kombinaci s očekávanou úmrtností, ale také velmi nízkým počtem osob, které se v České republice problému šikany učitelů věnují.

V prvním kole byla návratnost dotazníků 37,5 %, ve druhém kole jsme oslovovali pouze ty respondenty, kteří odpověděli v kole předešlém. Návratnost ve druhém kole byla 80 %. Obou kol se zúčastnilo 12 expertů, přičemž ve výsledném vzorku bylo sedm odborníků na problematiku vzdělávání a šikany, čtyři ředitelé základních škol a jeden zástupce MŠMT. Experti byli poprvé osloveni v listopadu 2009, druhé kolo proběhlo v lednu 2010. Dotazník byl zasílán emailem.

Sběr dat byl dále doplněn o **hloubkové rozhovory** s experty a dalšími aktéry, konkrétně s PhDr. Michalem Kolářem (Společenství proti šikaně), Petrou Hončíkovou (Barevný svět dětí), Mgr. Petrem Nečinou (MŠMT), PhDr. Miloslavem Čedíkem (speciální pedagog, etoped), ředitelem základní školy v Praze, kde došlo k šikanování učitele, a učitelem, který měl osobní zkušenost se šikanou ze strany svých žáků. Tito odborníci byli zvoleni pro získání informací pro vstup do problematiky na základě své profesní odbornosti a ojedinělému odbornému vystupování v boji se šikanou učitelů (Petra Hončíková a Miloslav Čedík), delegace odpovědné osoby po oslovení MŠMT (Petr Nečina) a zmapování konkrétního případu pomocí případové studie (ředitel gymnázia). Výběr učitele, který se stal obětí šikany, jsme prováděli pomocí metody sněhové koule (snow-ball technique), protože se jedná o tzv. „rare population“, tedy nedostupné či obtížně dostupné respondenty.

Uskutečnili jsme také tři **skupinové diskuse** se žáky základní školy (devátý a osmý ročník, celkem 55 žáků). Výběr školy souvisel se zmíněnou případovou studií, kterou jsme zpracovávali v rámci rozsáhlejších studijních textů. Diskuse probíhaly ve třídách, kde k šikaně učitelů došlo a kde existovalo ze strany vedení školy podezření na šikanu učitelů. Diskuse byly řízené na základě předem stanoveného scénáře s potřebnou citlivostí na danou situaci a vytěžení informačních zdrojů. Diskusím předcházela jednoduchá anketa pro žáky formou dotazníku, zjišťující jejich názor a zkušenosti s problémem šikany vůči učitelům a vnímání tohoto problému.

Názory aktérů na příčiny problému

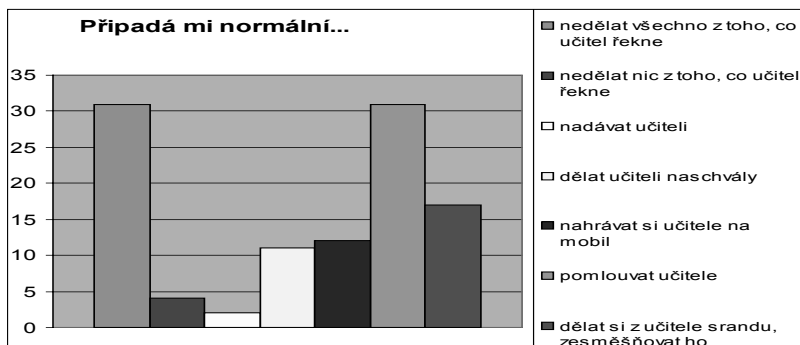
Příčiny problému jsou nahlíženy jednotlivými aktéry z různých perspektiv, spojují se s různými motivacemi a životní situací. Pochopení těchto perspektiv je klíčové pro navrhování řešení problému. Je proto otázkou, nakolik se pohledy aktérů na příčiny šikany učitelů shodují a v čem se liší.

Z výsledků z metody Delphi i z rozhovorů s experty vyplynulo, že odborníci spatřují příčiny v uvolnění hranic ve výchově a poklesu času věnovanému dětem, v poklesu vlivu autorit ve společnosti vč. autority školy, ve vysoké míře rozvodovosti, v poklesu prestiže učitele, ve vnímání učitele jako nepřítel. V oblasti samotného vzdělávacího systému příčiny spatřují v nastavení financování škol, kdy dochází k „boji o žáky“, ve feminizaci školství, v nedostatečné přípravě studentů pedagogických škol, také ovšem v malé možnosti škol situaci řešit (nepostižitelnost žáků do 15 let, kterým nevádí běžné postihy, jež jim škola může udělit), někteří vidí problémy také v kurikulu či v selektivitě vzdělávacího systému. Velkou roli hraje osobnost učitele, jeho autorita, zvládání heterogenity třídy a skupinové dynamiky, didaktika a výchovný styl, důslednost, komunikace s rodiči, vztahy se žáky, schopnost sebereflexe. Příčiny problému na straně žáků spatřují odborníci v nudě a ve frustraci, protože dle relevantní části respondentů tradiční škola frustruje u velké části dětí řadu přirozených lidských potřeb. Důležitá je také osobnostní psychostruktura dětí. Dále platí klasické motivace pro šikanování obecně (srov. Kolář, 2001): touha ovládat, manipulovat, mučit, zabavit se, experimentovat a zkoumat chování obětí. Velikou roli hraje dynamika skupiny, tlak skupinových norem, stádní chování, kontext třídy vč. sociální roviny. Intenzitu šikanování ovlivňuje také počet žáků, kteří se šikanování přímo účastní, a stádium šikanování (Kolář, 2001). Podle zkušenosti odborníků se šikana učitelů vyskytuje téměř ve všech případech ve třídách, kde se odehrává také šikanování mezi žáky.

Pedagogové, kteří se stali obětí šikanování, jsou tzv. „rare population“ (vzácné, obtížně postižitelné populace) – o problému příliš nechtějí hovořit. Z hloubkového rozhovoru, který jsme realizovali a který se odehrál více než rok po celé události (po níž respondent opustil učitelskou profesi), ovšem vzešlo zjištění, že pohled na příčiny se téměř překrývá s pohledem učitelů obecně a do velké míry také s pohledem odborníků. Pedagogové zdůrazňují neukotvenost profese, postoje rodičů a předávání negativního přístupu ke škole, nerespektování autority učitele, nadřazování práv žáků nad práva pedagogů, nedostatečnou oporu v osobě ředitele, nezáměr o hodnotu vzdělání, únavu, demotivaci, absenci autority a zkušeností na straně učitelů, nedostatečnou podporu ze strany zodpovědných organizací (především absenci systémové podpory ze strany MŠMT). MŠMT problém doposud formálně neuznalo (není zařazen v žádném z oficiálních dokumentů) a věnuje se mu pouze při řešení problémů souvisejících (např. klima školy).

Skupina žáků základních škol je silně heterogenní, dvě základní kategorie tvoří agresori a přihlížejíci. Následující graf ukazuje postoje žáků k různým typům chování vůči pedagogům, které mohou vést (a často vedou) k šikaně učitelů.

Graf 1: Postoj žáků k vybraným činům vůči pedagogům



Zdroj: autoři (anketa mezi žáky, N = 55)

Příčiny šikany učitelů z pohledu žáků lze shrnout do tří oblastí. První z nich je dle žáků nuda při vyučování, která vede ke snaze zabavit se jiným způsobem. Šikana učitele je pro žáky – agresory i přihlížejíci – zpestřením výuky. Druhou oblastí příčin spatřují v potřebě se předvádět a „frajeřit“ před spolužáky. Roli podle nich hraje také fakt, že se nemají čeho bát. Podle vlastních slov „vědí, že jim učitel může dát maximálně poznámku“ (žák 9. třídy). Obava z postihu obecně nepanuje ani u přísnějších trestů, neboť žáci cítí ze strany rodičů podporu. V některých případech se žáci trýzněním učitelů chlubit („Dostali jsme už dva učitele do Bohnic.“, žáci 9. třídy) vč. pěstování prestiže „nejhorší třídy na škole“. Na straně pedagogů spatřují žáci jako důvod jednak neprofesionalitu učitele a neschopnost udržet kázeň, slabou osobnost, absenci autority, nespravedlnost či nevyrovnanost (to si ovšem žáci vykládají různě). V některých případech se jedná o osobní nesympatie, někdy „si za to učitelé mohou sami“ (žáci 9. třídy), což může být např. tím, že se „špatně oblékají“.

V následující tabulce uvádíme na základě výsledků Delphi analýzy a realizovaných rozhovorů a diskusí srovnání vnímání příčin šikany učitelů z pohledu zahrnutých relevantních aktérů.

Tab. 1: Porovnání příčin problému z pohledu vybraných aktérů

Příčiny	Odborníci	Žáci	Pedagogové	Rodiče	MŠMT
Hodnoty ve společnosti	✓		✓		
Nízká autorita pedagoga	✓	✓	✓	✓	
Nuda při výuce	✓	✓		✓	
Nekázeň	✓	✓	✓	✓	✓
Testování pedagoga	✓	✓	✓		
Potřeba žáků se předvádět	✓	✓	✓		✓
Nedostatečná spolupráce s rodiči	✓		✓		
Neukotvenost profese	✓		✓		
Neschopnost pedagoga pracovat s dynamikou třídy	✓	✓		✓	✓
Nadřazování práv žáků nad právy pedagogů			✓		
Nerespektování možného postihu	✓	✓	✓		
Pedagogové si to „zaslouží“		✓			

Zdroj: autoři

Jak je z tabulky patrné, ne ve všech aspektech se aktéři shodují. Pouze dvě oblasti příčin jsou nahlíženy jediným aktérem: pro pedagogy to je nadřazování práv žáků, ti zase jako jediní tvrdí, že pedagogové si někdy šikanování „zaslouží“. Největší shoda ohledně příčin panuje v otázce nekázně, nízké autority pedagogů, potřeby žáků se předvádět a neschopností pedagogů pracovat se třídou. Žáci se ve svém pohledu na příčiny problému poněkud překvapivě rámcově shodují s ostatními aktéry. Rozdíly lze ovšem najít v morálním chápání problému, neboť žáci na problém šikany nepohlíží jako na něco špatného, neprojevují s učiteli lítost, ani svého jednání nelitují. Na otázku, zda by šikanovali učitele znovu, odpovídali většinou kladně.

Postoje expertů k řešení problému

V rámci analýzy jsme interpretovali postoje expertů (odborníci na vzdělávání a problematiku šikany, ředitelé základních škol a zástupci MŠMT) k aspektům řešení problému. V prvním kole Delphi byli osloveni respondenti dotázáni na možnosti řešení problému, z jejich odpovědí byl sestaven soubor výroků, ke kterým se respondenti vyjadřovali v druhém kole Delphi. Cílem bylo interpretovat, v jakých aspektech je mezi experty konsensus a ve kterých naopak není.

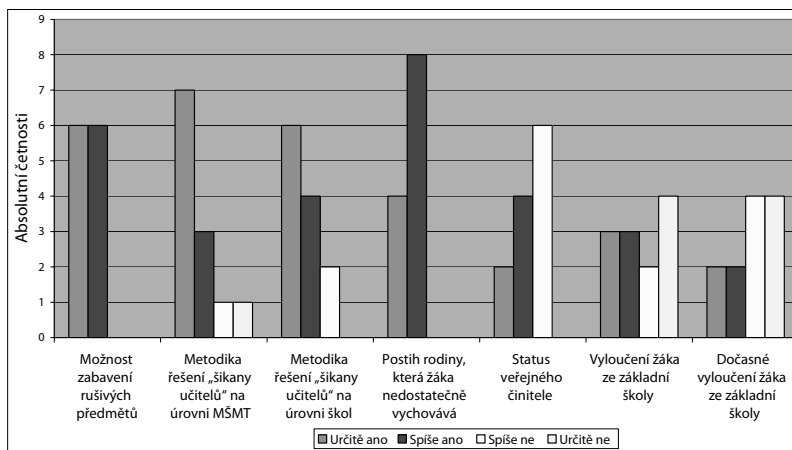
Komplex řešení problému šikany učitelů je nutné chápat ve více rovinách, které jsou vzájemně provázané. První oblastí možných řešení navrhovaných experty jsou širší společenské změny (např. „*změna hodnot společnosti jako řešení problému*“). Tyto návrhy jsme do druhého kola analýzy nezahrnuli, neboť je v rámci politických řešení lze jen velmi těžko ovlivnit. Další oblast návrhů spočívala v opatřeních, která by zasahovala komplexně do celého systému školství. Tato opatření však považujeme spíše za předpoklady efektivního fungování systému školství než za řešení problému šikany učitelů. Všichni dotázaní souhlasili se zvýšením platů učitelů a s vytvořením systému povinného celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků. Téměř úplná shoda panovala i v otázce vytvoření strategie vzdělávání se střednědobými a dlouhodobými cíli na úrovni MŠMT. Jako další možnost řešení byla navržena lepší příprava studentů pedagogických škol zejména v oblasti práce s kolektivem, řešením by mohlo být zavedení propracovanějšího a náročnějšího systému praxí.

V oblasti legislativy byla mezi dotázanými respondenty naprostá shoda s legislativním opatřením, na základě kterého může učitel zabavit žákovi tzv. rušivý předmět (např. mobilní telefon). Některé školy toto opatření mají vymezeno ve školním řádu, ovšem jeho zakomponování do školského zákona by dalo školám vyšší kompetence. Většina dotázaných expertů souhlasí s návrhem, že by MŠMT mělo vytvořit metodiku řešení šikany učitelů. Metodika by měla být zpracována skupinou odborníků a začleněna do existujícího Metodického pokynu proti šikanování. Na základě pokynu by si samotné školy upravily konkrétní metodiky řešení problému. Konsensus je mezi experty i v možnosti rozšíření školského zákona v oblasti zvýšení odpovědnosti rodičů za chování žáka. Všichni dotázaní experti souhlasí s výrokem, že rodina, která žáka nedostatečně vychovává, by měla být ze strany státu volána k větší zodpovědnosti. Ve školském zákoně by mělo být jasně zakotveno, že zákonní

zástupci žáka musí spolupracovat se školou nejenom v případě závažných otázek v oblasti vzdělávání dítěte, ale také v případě kázeňských problémů.

Naopak řadu návrhů v oblasti legislativy hodnotí jednotliví experti odlišně a vytvoření konsensu napříč odbornou komunitou bude obtížné. Shoda nepanuje v otázce, zda by měl učitel mít status veřejného činitele, jak je tomu například na Slovensku (polovina respondentů souhlasí s jeho zavedením, polovina spíše nesouhlasí). Jako problematická se ukázala možnost (úplného) vyloučení žáka ze základní školy, nesouhlasí s ním polovina dotázaných. Tito experti poukazují na rozpor tohoto opatření s ústavou a na možný vznik dalších problémů a nepředvídatelných důsledků pro celou společnost (např. vznik „problémových“ škol atd.). Rozporuplná je i otázka dočasného vyloučení žáka ze základní školy na jeden až tři dny, s ním nesouhlasí dvě třetiny dotázaných expertů. V době dočasného vyloučení by žákovi bylo uloženo časově omezené individuální vzdělávání, během kterého by musel spolupracovat s psychologem, výchovným poradcem či jiným (externím) odborníkem. Problém tohoto opatření spočívá v technické proveditelnosti, především v nedostatečné kapacitě těchto odborníků a nedostatku finančních prostředků. Někteří také zpochybňují účinnost dočasného vyloučení žáka z výuky pro vyřešení problému.

Graf 2: Názory expertů na možná legislativní řešení problému

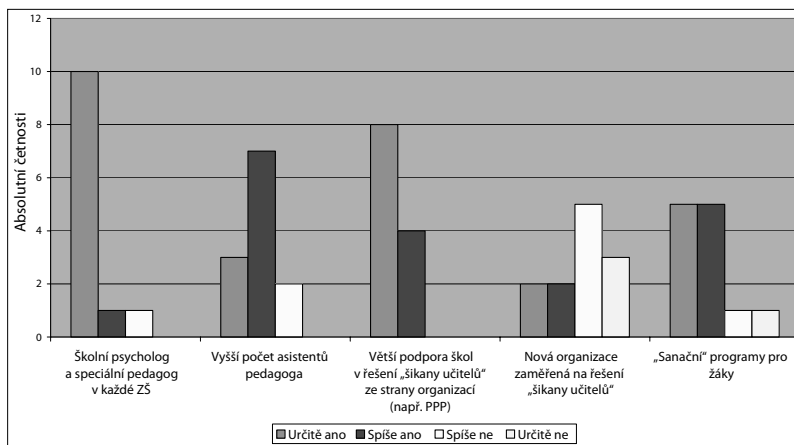


Zdroj: autoři (Delphi analýza, N = 12)

Komplex opatření by měl být dle respondentů vytvořen jednak v oblasti legislativy, která by zaštitila řešení problému ze strany MŠMT, jednak je nutné řešit vzniklý problém na konkrétních školách. V **oblasti řešení problému na úrovni škol** panuje naprostá shoda dotázaných expertů na zapojení školního psychologa a speciálního pedagoga do každé základní školy. Přítomnost těchto odborníků na škole se samozřejmě příznivě projeví i v oblasti prevence. Škola, která má svého psychologa či speciálního pedagoga, je v lepší pozici než škola, která se musí obracet na externisty. V případě řešení problému je možné řešit situaci okamžitě poté, kdy problém nastane, psycholog (či speciální pedagog) je navíc plně seznámen s podmínkami a klimatem školy i jednotlivých tříd, s žáky, rodiči i učiteli, a proto je jeho výchozí situace pro řešení problému výhodnější. Toto opatření by ale pravděpodobně narazilo na implementační nesnáze, neboť počty odborníků v České republice by nepokryly poptávku. Konsensus panuje i v otázce zvýšení počtu asistentů pedagoga ve třídách. Zvýšení počtu asistentů pedagoga lze chápat jako řešení problému na úrovni škol i jako preventivní opatření. Problémem při navyšování počtu školních psychologů i asistentů pedagoga je, že jde o finančně velmi náročná opatření.

V otázce zvýšení podpory škol v řešení šikany učitelů ze strany příslušných organizací (např. pedagogicko-psychologických poradén) se experti zcela shodují. Naopak jako problematické se ukázalo opatření navrhuující založení nové organizace zaměřené na řešení šikany učitelů. S touto variantou souhlasí pouze třetina dotázaných expertů. Většina dotázaných expertů souhlasí s opatřením vytvořit tzv. sanační programy pro žáky, u kterých již k šikanování učitele došlo. Při propuknutí šikany dochází k narušení norem všech zúčastněných (Kolář 2001), je proto nutné pracovat na obnovení těchto norem s celým zasaženým kolektivem. Sanační programy mohou probíhat v rámci výuky i mimo ni, jejich konkrétní obsah i forma musí být přizpůsobena specifikům školy i třídy.

Graf 3: Názory expertů na možnosti řešení problému na úrovni škol



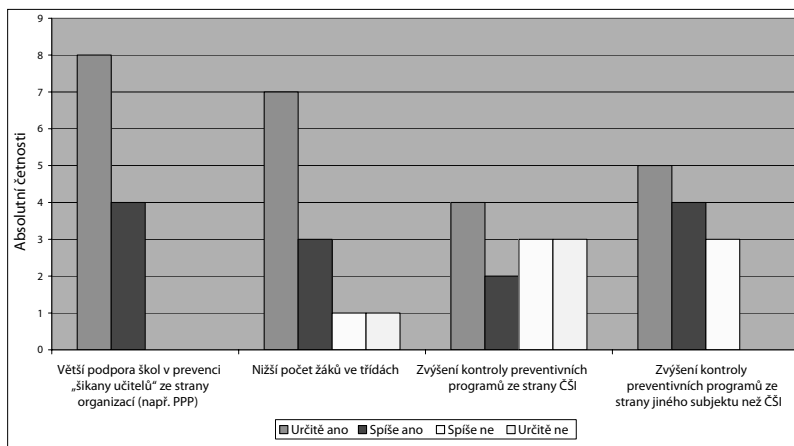
Zdroj: autoři (Delphi analýza, N = 12)

V oblasti **prevence** panovala mezi experty relativní shoda. Dle nich je třeba klást důraz na propracovaný systém prevence. Naprostá většina dotázaných je přesvědčena o tom, že by školám a učitelům měla být v této oblasti poskytnuta větší podpora ze strany příslušných organizací (např. opět pedagogicko-psychologických poraden). Měl by být zaveden systém podpory učitelů, který by zahrnoval vyškolení v dané problematice, odbornou pomoc a supervizi pro učitele.

Jako problematický hodnotí někteří experti vysoký počet žáků ve třídách, většina dotázaných respondentů souhlasí s výrokem, že je potřeba snížit jejich počet a stanovit jejich maximální hranici. Další oblasti, ve které se dotázání experti shodují, je podpora systému preventivních programů pro žáky, zaměřených na harmonizaci vztahů a zlepšení třídního klimatu. Preventivní programy by měly být přizpůsobeny specifikům školy i danému třídnímu kolektivu. V současnosti mají sice základní školy na základě Metodického pokynu proti šikanování vypracovány minimální preventivní programy, jejich úroveň je však značně rozkolísaná. Setrvávajícím problémem primární prevence na základních školách je její častý formální charakter bez promyšleného a koncepčního obsahu. Konsensus mezi experty nevznikl v oblastech týkajících se kontroly

preventivních programů pro žáky. S výrokem, že by mělo dojít ke zvýšení kontroly efektivity těchto programů ze strany České školní inspekce, souhlasí polovina dotázaných. Ovšem většina expertů souhlasí s opatřením, že kontrolu efektivity programů by měl provádět jiný subjekt, než je ČŠI.

Graf 4: Názory expertů na možnosti řešení problému v oblasti prevence



Zdroj: autoři (Delphi analýza, N = 12)

Diskuse

Šikana učitelů je fenoménem, s nímž se řada škol setkává. Výskyt problému se dále zvětšuje a je tedy třeba přistoupit k systémovému řešení. Tento příspěvek otevírá téma šikany učitelů v kontextu základních škol v ČR. Jeho cílem je pojmenovat příčiny z pohledu aktérů a porovnat názory expertů na možná řešení. Závěrem studie je zjištění, že jednotliví aktéři se příliš neshodují v názorech na příčiny problému a že navrhované varianty řešení nejsou experty přijímány jednoznačně, v řadě z nich však mezi nimi panuje shoda.

Téma by si zasloužilo rozsáhlé reprezentativní šetření, které by zmapovalo rozsah tohoto problému v ČR, především pak na základních školách (ač zmínovaná šetření IKSP byla zaměřena pouze kriminologicky, poskytla bohatá data v oblasti násilí vůči učitelům na středních školách). Dalším tématem možného návazného výzkumu je souvislost výskytu problému a) s preventiv-

ními aktivitami školy, b) s uplatňovanými možnostmi řešení či typy reakcí na výskyt problému na škole, c) s pohledem žáků na problém a s jejich názory na příčiny situací, které vedou k agresi, d) s přístupem vedení školy, e) s typem školy, složením žáků a sídlem, kde se škola nachází atd.

Náš příspěvek otevřel dosud opomíjené téma oblasti šikánování a školní nekázně. K vytvoření efektivního řešení je třeba problém uchopit z celospolečenské perspektivy. Následnými potřebnými a logickými kroky by měla být koncepční politická rozhodnutí a systémově účinná řešení.

Podkladové studie

FRANCOVÁ, M., KUNCOVÁ, H., MITROVÁ, J., TŮMOVÁ, A. *Šikana učitelů: Zvyšující se výskyt šikany učitelů základních škol ze strany žáků v České republice* [online]. Zpracováno v rámci kurzu MAP na KVSP FSV UK.

FRANCOVÁ, M., MITROVÁ, J., TŮMOVÁ, A. *Šikana učitelů: Návrhy řešení v České republice* [online]. Zpracováno v rámci kurzu MTP na KVSP FSV UK.

Obě studie jsou dostupné z WWW: http://www.verejna-politika.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=80&Itemid=91.

Literatura

BENDL, S. *Jak předcházet nekázní aneb Kázeňské prostředky*, ISV nakladatelství, Praha: 2004, ISBN 80-86642-14-3.

De WETT, N. C.; JACOBS, L. Educator-targeted bullying: fact or fallacy? *Acta Criminologica*, 2006. 19: 53–73.

De WETT, N. C. Victims of educator-targeted bullying: a qualitative study. *South African Journal of Education*. Vol 30/2010, str. 189–201.

CHEN, J., ASTOR, R. A. Students' reports on violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School Violence*, 8/2009, str. 2–17.

KOLÁŘ, M.: *Bolest šikánování*. Portál. Praha: 2001a. ISBN 80-7178-513-X.

LINSTONE, H. A., TUROFF, M. *The Delphi method – Techniques and Applications* [online]. Addison – Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts: 2002 [cit. 11. 11. 2010]. Dostupné z WWW: <<http://is.njit.edu/pubs/delphibook/>>.

LOVASOVÁ, L.: *Šikana*. Vzdělávací institut ochrany dětí. Praha: 2006. ISBN 80-86991-65-2 [cit. 11. 11. 2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.viod.cz/editor/assets/download/publikace/sikana.pdf>>.

- Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. *Věstník*, 1/2009. s. 7–14 [cit. 12. 4. 2009]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vestniky/vest_MSMT_01_2009.pdf>.
- NEKOLA, M., VESELÝ, A. Sběr dat a analýza dat in Veselý, A.; Nekola, M. *Analýza a tvorba veřejných politik*. Sociologické nakladatelství, Praha, 2007. ISBN 978-80-86429-75-5, str. 158–190.
- PERVIN, K., TURNER, A. A study of bullying of teachers by pupils in an Inner London School. *Pastoral Care*, 4–10. 1998.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9. S. 25.
- SONDA – Chování mládeže. Asociace pedagogů základního školství (APZŠ). 30. března 2009 [cit. 14. 12. 2010]. Dostupné z WWW: http://www.apzs.cz/05_informace.html.
- STEM/MARK. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání, Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání, Závěrečná zpráva z výzkumu pro: Česká republika – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*, Praha: 2009 [cit. 11. 11. 2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani>>.
- TERRY, A. A. Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68/1998, str. 255–268.
- TOMÁŠEK, J. Učitel jako oběť násilí – poznatky z viktimologického šetření na českých středních školách. *Pedagogika*, 4/2008, str. 379–391.

Seznam grafů a tabulek

- Graf 1: Postoj žáků k vybraným činům vůči pedagogům
- Graf 2: Názory expertů na možná legislativní řešení problému
- Graf 3: Názory expertů na možnosti řešení problému na úrovni škol
- Graf 4: Názory expertů na možnosti řešení problému v oblasti prevence
- Tab. 1: Porovnání příčin problému z pohledu vybraných aktérů

Kontakty

Mgr. Magdaléna Klimešová

email: magdalena.klimesova@gmail.com

Mgr. Anna Tůmová

email: tumova.anna@seznam.cz

Adresa

Katedra veřejné a sociální politiky

Institut sociologických studií FSV UK

U Kříže 8

158 00 Praha 5 – Jinonice

VÝZNAM DOLÉČOVACÍHO PROGRAMU PRO RESOCIALIZACI OSOB S DROGOVOU ZÁVISLOSTÍ

Michal Růžicka, Katarína Martinková

Anotace

Článek se zabývá zhodnocením významu doléčovacích programů pro drogové uživatele a kladně odpovídá na základní otázku – zda programy napomáhají jejich klientům k úspěšnému začlenění se do společnosti

Klíčová slova

Droga, drogová závislost, léčba drogové závislosti, následná péče, doléčovací program, socializace.

Importance of After-treatment Programme for Socialization of Persons in Danger of Drug Addiction

Annotation

The research part evaluates the aftercare programmes and their significance for the patients; and confirms the assumption that the programmes are helping their clients integrate in the society.

Key words

Drug, drug addiction, drug addiction treatment, subsequent treatment, after-treatment programme, socialization.

Co jsou doléčovací programy?

Většina doléčovacích programů/center (DC) vznikala čistě jako resocializační centra pro osoby závislé na nealkoholových drogách. Postupně centra své programy a nabídky upravovala v závislosti na skladbě lidí, již opouštěli léčebny a terapeutické komunity. Dnes nabízí pomoc také alkoholikům, patologickým hráčům nebo lidem s kombinovanou závislostí. Specifickou skupinou vyžadující svěbytný přístup jsou závislé matky s dětmi. Všechna centra samozřejmě pracují, pokud je to možné a je zájem, i s rodinami závislých, některá z nich provozují pro jejich příbuzné a blízké kluby s přednáškami

nebo společnými aktivitami, kluby pro děti plní zároveň i preventivní funkci. Většina DC nabízí klientům v omezeném čase ubytování v domech na půl cesty. Člověk se tedy pohybuje v „běžném světě“, chodí do práce, podle svého využívá svůj volný čas, ale vrací se do chráněného prostředí, které mu pomáhá díky nastaveným pravidlům rychleji se na svět bez drog adaptovat.

Význam doléčovacích programů

Lidé, kteří prošli některou z forem léčby závislosti, potřebují často takzvanou následnou péči, kterou zajišťují doléčovací programy. Je prokázáno, že čím je delší kontakt klienta s psychosociálně orientovanou službou, tím trvalejší změny klient dosáhne (Kuda in Kalina a kol, 2003). Nejčastější okruhy problémů spojených se sociální rehabilitací jsou zpravidla narušená nebo neexistující síť blízkých vztahů, závislostí způsobená neschopnost vztahy vytvářet a udržet, nedostatečné schopnosti v oblasti komunikace, zdravé sebeprosazování, nízké vzdělání, nedostatečné nebo žádné profesní návyky a dovednosti, právní a finanční problémy a nízký socioekonomický statut, životní styl poskytující nedostatek příležitosti k pozitivnímu sebehodnocení a sociálnímu ocenění (Kuda in Kalina a kol, 2003). Cílem těchto programů je tedy kromě upevnění motivace nebrat drogu také integrace závislých osob do podmínek normálního života, pomoc s nalezením, znovunalezením a zvládnutím jejich přirozených rolí, pomoc s obnovou nebo vytvořením sociální sítě a s profesním uplatněním.

Hlavními poskytovanými službami v doléčovacích programech jsou socioterapie, sociální práce, podpora v zaměstnání nebo nabídka rekvalifikace a často také po omezenou dobu chráněné bydlení. Základním principem nabízených služeb je individuální přístup ke klientovi.

Programy jsou postaveny na využívání pozitivního potenciálu mezilidských vztahů, společného sdílení činností a sociálního učení. Jsou zajišťovány individuálními a skupinovými činnostmi. Účast klienta v programu vyžaduje předchozí potvrzenou abstinenci (většinou tříměsíční) a je dána pevně stanovenými pravidly, která obsahují zásady prevence relapsu a pravidel společenského chování.

Cíl průzkumu v doléčovacích programech

Na počátku šetření jsme si položili zásadní otázku: „V jakém případě by mohl být člověk šťastný, kdy by se mohl cítit spokojený, co k tomu potřebuje,

aby už nemusel a nechtěl sahat po droze, aby se mohl cítit plnohodnotnou součástí společnosti i bez drogy, tedy, aby byl řádně resocializován?“ Určitě se shodneme na tom, že potřebuje zdroj peněz, který mu zajistí materiální potřeby, a dále potřebuje mít se na koho obrátit, mít s kým trávit volný čas, mít někoho, kdo mu rozumí, kdo ho má rád. Prvním klíčem ke spokojenosti je tedy podle nás stálá práce, tím druhým jsou přátelé. Podle této hypotézy byl sestaven i dotazník, viz příloha č. 2.

Vzorek průzkumu

Ke spolupráci v šetření byli svolní klienti DC Jamtana v Brně a DC P-centra v Olomouci, jimž byly dotazníky předány osobně a bylo jim vysvětleno, jak se má dotazník správně vyplnit, za jakým účelem a jak s ním bude naloženo. (V době šetření bylo v programu Jamtany 9 klientů, z nichž 7 dotazník vyplnilo. V programu P-centra bylo klientů 11, z nichž vyplnilo dotazník 8.)

Dále bylo osloveno s žádostí o účast ve výzkumu 7 doléčovacích center prostřednictvím e-mailu. Doléčovací centra byla vybrána tak, aby byla rovnoměrně zastoupena klientela z celého území ČR. Jednalo se o doléčovací centra v Praze, Děčíně, Liberci, Plzni, Ostravě, Českých Budějovicích a Jeseníku. Těmto centrům byl zaslán vysvětlující dopis s žádostí o pomoc ve výzkumu a s dotazníkem v příloze. Odpověděla a na spolupráci přistoupila čtyři doléčovací centra a sice doléčovací centrum v Praze, Liberci, Děčíně a Ostravě. Doléčovacímu centru Magdaléna, o. p. s., Praha-Podolí byly dotazníky následně poslány poštou, Centrum ambulantních služeb – DC ADVAITA Liberec, Centrum sociálních služeb Děčín a DC Renarkon Ostrava si dotazníky vytiskly z přílohy v e-mailu a vyplněné zaslaly poštou zpět. Do Magdalény, o. p. s., Praze-Podolí bylo zasláno 9 dotazníků a vyplnilo je 8 klientů. V DC ADVAITA, o. s., Liberec bylo osloveno 11 klientů a 6 vyplněných dotazníků bylo doručeno zpět, v Centru sociálních služeb Děčín bylo osloveno 8 klientů a na spolupráci jich přistoupilo 7. Z Ostravy se vrátilo 6 vyplněných dotazníků. Celkem jsme vycházeli ze 42 dotazníků. Průzkum se uskutečnil v průběhu roku 2009.

Pro zajímavost uvádíme mapu všech doléčovacích center v České republice v příloze článku (příloha č. 3).

Výsledky průzkumu

Dotazníky byly vyhodnocovány postupně podle jednotlivých položek. Popis výsledků je doplněn o zřehledňující tabulky, které utvářejí lepší představu o odpovědích klientů (viz příloha č. 1).

Pohlaví a věk uživatelů doléčovacích programů

Nejprve si uděláme přehled o tom, v jakém věkovém složení jsou klienti doléčovacích center a v jakém poměru jsou muži a ženy. Tabulka 1 ukazuje, že více než dvakrát převládají muži nad ženami a že se v nadpoloviční většině jedná o mladé lidi mezi 20 a 29 lety. Věk je jistě dán způsobem života uživatelů. Se staršími uživateli se setkáme spíše výjimečně.

Předmět závislosti

Co se týká drogy, na niž jsou klienti doléčovacích center závislí, potvrzuje se všeobecně rozšířené mínění veřejnosti o České republice jako o „pervitinové mocnosti“. Většina námi dotázaných klientů je závislá na pervitinu nebo na pervitinu v kombinaci s jinou látkou (většinou s alkoholem nebo heroinem, často byla uváděna také marihuana). Odpovědi klientů na předmět jejich závislosti jsou zřehledněny v tabulce 2. Číslo před závorkou uvádí počet klientů, kteří jsou závislí pouze na té jedné látce. Číslo s písmenem „K“ uvedené v závorce udává počet výskytů v kombinaci s jinou látkou.

Motivace k nástupu doléčovacího programu

Tato dotazníková položka zjišťovala motivaci klientů k nástupu do doléčovacího programu. Co je vlastně vedlo po ukončení léčby v léčebně nebo terapeutické komunitě k jejímu pokračování. Dotazník nabízí respondentům několik odpovědí, z nichž 2 mohli označit, celkový výsledek znázorňuje tabulka 3.

Jak je z tabulky 3 zřejmé, naprostá většina respondentů před nástupem do doléčovacího programu očekávala jakési upevnění toho, co započali v léčbě. Tato skutečnost je zapříčiněna faktem, že klienti si z komunity odnáší řadu otevřených témat a jsou tamními therapy motivováni pro jejich řešení (například znovuoobnovení vztahů s rodinou).

Nemalé zastoupení v motivaci k nástupu do doléčovacího programu má i odpověď „možnost bydlení“. Lidé, opouštějící léčebnu nemají peníze, nemají práci, nemají se často kam vrátit, jsou velice osamělí, nemají přátele.

K návratu k původním rodinám si často musí znovu vybudovat svým dřívějším způsobem života rozbitou cestu.

Práce

V doléčovacím programu se předpokládá a očekává, že klient si najde co nejdříve práci (alespoň brigádu nebo i činnost dobrovolnickou, pokud má příjmy např. z rodiny), splácí své dluhy, jež ho z minulosti dostihly, a učí se hospodařit s penězi. Nalezení práce a chození do ní je velice kladně hodnoceno nejen terapeutickým personálem, jenž tento přístup započítává do výčtu nutného aktivního přístupu k léčbě, ale také širší veřejností, která pracujícího uživatele (byť ve fázi léčby) dokáže tolerovat lépe než toho, který nepracuje. Pracovní uplatnění klientů po léčbě závislosti bývá často problematické. Časťou překážkou jsou zdravotní důvody (hepatitida C) nebo záznam v trestním rejstříku.

Motivace k práci

To, zda klienty práce bude bavit a zda si ji budou chtít udržet, už se dá považovat za přínos programu jako takového. Klient si najde takovou práci, která ho těší, a protože ho těší a protože má za ni peníze, jež mu dávají možnost kvalitněji žít, platit si bydlení, dluhy atd., chce si tuto práci i udržet a podle toho se chová (do práce chodí a dodržuje pracovní řád). To je situace, kterou před tím neznal. Když bral drogy, na práci neměl čas (neboť šláhl drogu) a pracovat bylo příliš namáhavé (na drogu by si vzhledem k její ceně a množství, které závislý člověk potřebuje, stejně nevydělal). Nyní, po čase stráveném v programu, vidí smysl práce, roste mu sebevědomí, vidí, že je schopen se o sebe postarat, roste tím i jeho prestiž ve společnosti. Jak jsou na tom naši respondenti, ukazuje tabulka 4.

Noví přátelé bez drogové minulosti – klíč k resocializaci

Na otázku, kde se klienti s novými přáteli seznamují, poukazuje dotazníková položka 13. Zde respondenti mohli ze sedmi nabízených údajů označit dva (viz tab. 5).

Zde si dovolíme odlehčený tón a k vyhodnocení použijeme lidového rčení. Každý ví, že neplatí „sedávej panenku v koutě, budeš-li hodná, najdou tě“. Ať se jedná o kohokoli, když se chceme seznámit, nemůžeme čekat, že si lidé najdou nás, ale musíme mezi lidi vyrazit my. Proto také klienti z velké

míry nacházejí přátele při provozování aktivit volného času. Prostory volnočasových aktivit „nabízejí“ přátele, kteří budou alespoň do určité míry tak „kvalitní“, jak požadujeme. Vykonávají-li lidé stejnou aktivitu, věnují-li se stejnému koníčku, mají pravděpodobně s námi podobnou životní filozofii a navíc si s nimi minimálně do začátku máme o čem povídat.

Volný čas – místo, které dřív vyplnila droga

Klienti doléčovacích programů mají svůj denní program poměrně nabitý. Navštěvují zaměstnání, mají povinné některé společné aktivity, účastní se skupinových a individuálních terapií a konzultací. Nicméně minimálně o víkendech mají volný čas pro sebe a nás zajímalo, s kým ho tráví. Zda např. přátelé ze zaměstnání jsou opravdu přátelé nebo jen kolegové. Respondenti vybírali z nabídnutých šesti odpovědí (tab. 6).

Diskuse

Ve světě již proběhla celá řada výzkumů týkajících se významu léčby závislosti bez ohledu na to, zda se jedná o detoxikaci, pobytovou nebo ambulantní léčbu či doléčování. Je to například americký výzkum DATOS (Drug Abuse Treatment Outcomes Study) nebo anglický NTORS (National Treatment Outcomes Research Study) (Radimecký, [cit. 2009-01-30]). V ČR jsou to pak výzkumy Národního monitorovacího střediska pro drogy a drogové závislosti. Tyto výzkumy ukazují, že léčba uživatelů drog je účinná, potřebná a každopádně se státům vyplácí. Pokud se klientům nepodaří setrvat v abstinenci, alespoň dojde ke zlepšení jejich zdravotního a sociálního stavu natolik, že méně vyžadují další odbornou péči. Většina uživatelů, kteří projdou léčbou, se chová méně rizikově a je u nich tendence k dřívějšímu nástupu k opakované léčbě v případě recidivy. Na výše zmíněných webových stránkách adiktologie (Radimecký, [cit. 2009-01-30]) se také dočteme, že americký i anglický výzkum došly ke stejným závěrům, co se týká následné péče o závislé osoby. Podle nich doléčovací programy mohou zvýšit úspěšnost léčby, tzn. udržení dosažených změn, především abstinence, až o 80 %. Důvodem je již několikrát výše zmíněná pomoc při přechodu z režimové léčby do podmínek běžného života, poskytnutá psychická podpora při překonávání problémů běžného života a upevňování motivace a hodnotového žebříčku.

Z odpovědí klientů v dotazníku vyplývá, že doléčovací programy pomáhají klientům nalézt práci a přátele mimo drogovou scénu. To jsou dva zásadní pilíře úspěšné resocializace. S podobně utvářeným dotazníkem by se dalo

pokračovat a výzkum rozšířit o další hypotézy. Například zda doléčovací program vede k motivaci doplnit si vzdělání, zda napomáhá ke zlepšení a upevnění vztahů v rodině, zda naučí klienty hospodařit s penězi, zda naučí klienty vést vlastní domácnost, do jaké míry v tom všem hraje roli doléčovací program, do jaké míry podpora rodiny a blízkého okolí a do jaké míry je to záležitost vlastní vnitřní motivace, vlastního přesvědčení apod.

Závěrem

V článku se zabýváme významem doléčovacích center pro osoby ohrožené drogovou závislostí. Z proběhlého průzkumu na vzorku klientů, již jejich služeb využili, je zřejmé, že tato centra jsou potřebná jak jim, tak sekundárně celé společnosti. Napomáhají závislým osobám upevnit si hodnoty, které si uvědomily během léčby v léčebně nebo terapeutické komunitě; zmírňují pro uživatele, jenž se pohyboval často po dlouhou dobu pouze v určitých „pochybných“ sférách společnosti, obtížný návrat mezi lidi, od nichž kdysi odešel, jimž se vzdálil nebo kteří ho zavrhl; ukážou jim smysl práce a její hodnotu pro spokojený život; naučí je smysluplnému trávení volného času a jak se vyhýbat rizikovým místům a situacím, které by mohly spustit užívání drogy nanovo. Samozřejmě, že doléčovací centra nejsou všemohoucí, ale velmi a nebojme se říci i především záleží na představě samotného závislého člověka, jak chce žít dál, na jeho motivaci něco změnit a na podpoře jeho blízkého okolí – rodiny a nejbližších přátel.

Literatura

- KALINA, K. a kol. *Drogy a drogové závislosti 1: Mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády ČR, 2003. ISBN 80-86734-05-6.
- KALINA, K. a kol. *Drogy a drogové závislosti 2: Mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády ČR, 2003. ISBN 80-86734-05-6.
- Průvodkyně Doléčovacím centrem P-centrum*. Interní materiál P-centra. Olomouc: P-centrum, 2009.
- RADIMECKÝ, J. *Funguje léčba uživatelů drog?* Centrum adiktologie, Psychiatrická klinika I. LF a VFN UK v Praze, 2006 [cit. 2009-01-30]. Dostupný z: <URL: <http://www.adiktologie.cz/articles/cz/72/168/Funguje-lecba-uzivatelu-drog-.html>>.
- Seznam zařízení poskytujících služby v protidrogové prevenci, léčbě a resocializaci*. Praha: Úřad vlády ČR – Sekretariát rady vlády pro koordinaci protidrogové politiky, 2003. ISBN 80-86734-09-9.

Kontaktní adresa

Mgr. Michal Růžicka, Ph.D.

Ústav speciálněpedagogických studií

Pedagogická fakulta UP

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: michal.ruzicka@upol.cz

Příloha č. 1**Tabulky****Tab. 1:** Počet klientů v jednotlivých věkových kategoriích

Počet klientů					
Pohlaví	Do 20 let	20–24 let	25–29 let	30–34 let	35 let a více
Ženy	1	6	4	2	0
Muži	2	7	6	11	3
Celkem	3	13	10	13	3

Tab. 2: Předmět závislosti klientů v doléčovacích programech

Pohlaví	Pervitin	Heroin	Subutex	Benzodiazepany	Alkohol	Kombinace
Ženy	4 (+ 3K)	1 (+ 4K)	0 (+ 5K)	0 (+ 4K)	1 (+ 2K)	6
Muži	6 (+ 19K)	0 (+ 10K)	0 (+ 6K)	0 (+ 6K)	1 (+ 12K)	23
Celkem	10 + (22K)	1 + (14K)	0 + (11K)	0 + (10K)	2 + (14K)	29

Tab. 3: Motivace k nástupu do doléčovacího programu

Motivace	Počet klientů
Dokončení toho, co jsem započal v léčbě	38
Možnost bydlení	13
Pomůžou mi najít práci	0
Najdu zde přátele	3
Bylo mi to nařízeno	2
Jiný důvod	7

Tab. 4: Míra spokojenosti klientů se zaměstnáním

Míra souhlasu	Práce mě baví	Chci si práci udržet	Věřím, že si práci udržím
Rozhodně souhlasím	5	7	7
Souhlasím	17	13	11
Nevím	4	6	8
Nesouhlasím	2	2	1
Rozhodně nesouhlasím	0	0	1

Tab. 5: Kde klienti nalézají nové přátele

Nové přátele, kteří neberou drogy, získávám	Počet klientů
V zaměstnání	10
Díky aktivitám doléčovacího centra	3
V doléčovacím centru	9
Při volnočasových aktivitách	10
Přátele mám z minulosti	16
Jinde	2
Nemám přátele	7

Tab. 6: S kým klienti DC tráví volný čas

Volný čas trávím zpravidla	Počet klientů
Sám/sama	5
S ostatními klienty doléčovacího centra	11
S přáteli ze zaměstnání	4
S novými přáteli (mimo dc a zaměstnání)	5
S rodinou	10
S někým jiným	7

Příloha č. 2

Dotazník

Vaše odpovědi křížkujte, pouze u otázky 2 a v otázkách, kde se můžete blíže vyjádřit, odpověď vepište do vymezeného prostoru vyznačeného tečkami.

U některých otázek můžete zakřížkovat 2 odpovědi.

Otázky 8–11 jsou tvrzení. Vyberte z odpovědí „rozhodně souhlasím“, „souhlasím“, „nevím“, „nesouhlasím“, „rozhodně nesouhlasím“ tu, která je nejbližší vašemu názoru.

Vaše odpovědi jsou důvěrné a anonymní.

Děkuji vám za vaši pomoc. 😊 😊 😊

1. **Jakého jste pohlaví?** ☐ muž ☐ žena
2. **Kolik je vám let?**
3. **Předmět vaší závislosti:**
☐ pervitin ☐ heroin ☐ subutex ☐ benzodiazepamy ☐ alkohol
☐ kombinace (čeho) ☐ jiné(uveďte)
4. **Jak dlouho jste v doléčovacím programu?**
☐ méně než 2 týdny ☐ 3–4 týdny ☐ 5–8 týdnů ☐ 3–4 měsíce
☐ 5–6 měsíců ☐ déle než 6 měsíců
5. **Co vás vedlo k nástupu do programu?** (můžete označit 2 možnosti)
☐ dokončení toho, co jsem započal/a v léčbě ☐ možnost bydlení
(naučím se žít bez drog)
☐ pomůžou mi najít práci ☐ najdu zde přátele ☐ bylo mi to nařízeno
☐ jiný důvod (jaký).....
6. **Pracuji** ☐ brigádně ☐ jako zaměstnanec ☐ jako živnostník ☐ nepracuji
Kdo nepracuje, pokračuje otázkou č. 11.

7. Práci jsem našel/našla

- ☐ sám/sama ☐ za podpory pracovníků DC ☐ díky známým
☐ přijali mě zpět do zaměstnání, kde jsem pracoval/a před léčbou

8. Práce mě baví

- ☐ rozhodně souhlasím ☐ souhlasím ☐ nevím ☐ nesouhlasím
☐ rozhodně nesouhlasím

9. Chci si tuto práci udržet

- ☐ rozhodně souhlasím ☐ souhlasím ☐ nevím ☐ nesouhlasím
☐ rozhodně nesouhlasím

10. Věřím, že si tuto práci udržím

- ☐ rozhodně souhlasím ☐ souhlasím ☐ nevím ☐ nesouhlasím
☐ rozhodně nesouhlasím

11. Dělá mi potíže seznamovat se s novými lidmi (kteří neberou drogy).

- ☐ rozhodně souhlasím ☐ souhlasím ☐ nevím ☐ nesouhlasím
☐ rozhodně nesouhlasím

12. Když si chci popovídat nebo potřebuji poradit, obrátím se na (můžete uvést 2 možnosti)

- ☐ personál DC ☐ svého lékaře, psychologa ☐ kněze
☐ rodinu ☐ ostatní klienty DC ☐ přátele mimo DC
☐ „přátele“ z drogové minulosti ☐ cizího člověka
☐ jiného(upřesněte)..... ☐ nemám se na koho obrátit

13. Nové přátele, kteří neberou drogy, získávám (můžete uvést 2 možnosti)

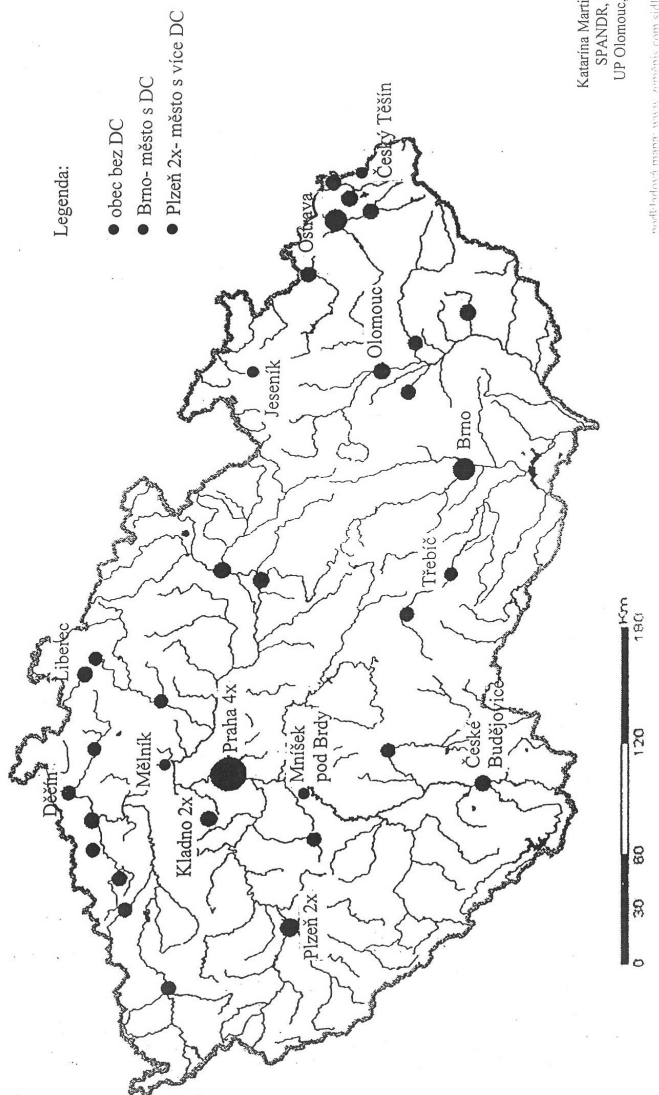
- ☐ v zaměstnání ☐ díky aktivitám DC ☐ v DC
☐ při volnočasových aktivitách ☐ přátele mám z minulosti
☐ jinde(upřesněte) ☐ nemám přátele

14. Volný čas trávím zpravidla

- ☐ sám/sama ☐ s ostatními klienty DC ☐ s přáteli ze zaměstnání
☐ s novými přáteli ☐ s rodinou ☐ s někým jiným
(kromě lidí z CD a zaměstnání) (upřesněte)

Příloha č. 3 Dolčovací centra v České republice

ROZMÍSTĚNÍ DOLČOVACÍCH CENTER V ČR V ROCE 2009



VLIV METAKOGNITIVNÍ INTERVENCE NA ROZVOJ MYŠLENÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Karla Hrbáčková

Abstrakt

Příspěvek pojednává o aspektech metakognice a možnostech, jak lze prvky metakognice zařazovat do předškolního vzdělávání. Představuje inovativní program rozvoje myšlení dětí předškolního věku. V rámci pilotního šetření bylo prokázáno, že metakognitivní intervence má vliv na rozvoj myšlení experimentální skupiny dětí ve věku 5 až 6 let. Metakognitivní zkušenosti pomáhají dětem, aby se z nich stali samostatní a přemýšliví žáci, kteří mohou regulovat svůj proces poznávání (učení) vlastním objevováním.

Klíčová slova

Metakognice, děti předškolního věku, kognitivní rozvoj.

The Effect of a Metacognitive Intervention Programme on Cognitive Acceleration of Preschool Children

Abstract

In this article we will consider some of the ways which research on metacognition has developed and offer new areas for work on metacognition in preschool children. This paper introduces a metacognitive programme that helps teachers promote children's thinking abilities. It provides evidence of cognitive acceleration in children of 5 and 6 years old. The most powerful aspect of metacognitive experiences is that children come to regard themselves as thinkers, as individuals who have some control over their own learning.

Key words

Metacognition, preschool children, cognitive acceleration.

Úvod

V České republice pracují mateřské školy podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Do svých osnov

zařazují také inovativní prvky, které obohacují běžný denní chod mateřské školy. Zaměřují se jednak na kognitivní rozvoj dětí (jejich poznávání), ale také na oblast nonkognitivní (rozvoj sociální, emoční nebo osobnostní).

Nepřímo se setkáváme se snahou o vytváření metakognitivních zkušeností dětí. Je to dáno především tím, že v ČR dosud nebyla navržena a ověřena taková koncepce, která by byla na aplikaci metakognice v rámci předškolního vzdělávání přímo zaměřena. V zahraničí se objevuje řada inovativních programů, které jsou založeny na principu porozumění vlastnímu učení a rozvoji myšlenkových strategií dětí („*Learning to Learn*“, „*Cognitive Acceleration*“, „*Tools of the Mind*“, „*Teaching Children to Think*“ aj.). V českém prostředí je rozpracován například program instrumentálního obohacování, který rozvinul Feuerstein (Málková, 2009). Výzkumy efektivity podobně zaměřených programů ukazují, že metakognitivní zkušenosti ovlivňují další úspěšnost dětí ve škole i mimo ni (Shayer, Adey, 2002; Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter, Vorhaus, 2009; Larkin, 2010).

Naším cílem bylo především **experimentálně ověřit pilotní program metakognitivní intervence a jeho vliv na rozvoj myšlení dětí ve věku pět a šest let, který vznikl na základě programu kognitivního rozvoje („Cognitive Acceleration“) dětí předškolního věku** (Adey, Robertson, Venville, 2001).

Teoretická východiska

Od doby, kdy Flavell (Larkin, 2010) v sedmdesátých letech minulého století použil termín metakognice, se začal tento pojem rozvíjet a objevovat v pedagogických teoriích a výzkumech stále častěji především proto, že byl definován jako významný prediktor úspěšného učení.

Rozumíme jim jednak **znalost vlastních poznávacích procesů (znalost toho, jak se učím, jednám) a jednak řízení těchto procesů subjektem, který se učí a jedná v různých situacích**. Pojem regulace budeme používat také v souvislosti s metakognitivními zkušenostmi žáků. V kontextu této studie budeme metakognici chápat jako soubor schopností a dovedností dítěte (žáka) uvědomovat si vlastní poznávací (učební) aktivity, plánovat, monitorovat a vyhodnocovat postupy, které uplatnil při učení (Švec, Hrbáčková, 2010).

Koncepce metakognice stále prochází dynamickým vývojem. Simons (In Desoete, Royers, Buysse, 2001) přidává ke dvousložkové koncepci metakognice (znalost a regulace vlastního poznávání) také **třetí komponentu zahrnující metakognitivní přesvědčení**. Přestože v tomto nepanuje jednotný názor, potvrzuje se, že dvousložkovou koncepci metakognice je potřeba obohatit

o studium kauzálních atribucí. Bylo zjištěno, že metakognitivní programy mohou být úspěšné, pokud je v nich zahrnuto tzv. atribuční přeučení. Žáci, kteří mají problémy s učením, přisuzují úspěch a neúspěch častěji vnějším faktorům, což může efektivitě učení do značné míry bránit. Domníváme se, že tříslůžková koncepce metakognice má své opodstatnění.

Sternberg (2001, 2002) zahrnuje metakognici do **koncepce inteligentního chování**. Intelligence podle něj vyjadřuje schopnost učit se ze zkušenosti, adaptovat se na prostředí a užívat metakognitivní procesy. Fisher (1997) spojuje metakognici s intrapersonálním druhem intelligence. Intrapersonální intelligence je podle něj pravděpodobně nejdůležitější stránkou lidské intelligence, jelikož souvisí s uplatňováním všech ostatních typů intelligence. Lze ji charakterizovat jako kapacitu člověka pro vlastní sebereflexi, uvědomění si svých silných a slabých stránek, pocitů a myšlenkových procesů, které utváří znalost o sobě samém (Shepard, Fasko, Osborne, 1999).

Je jisté, že v průběhu svého vývoje člověk získává dokonalejší kontrolu nad svým myšlením a učením. S přibývajícím věkem roste schopnost zpracování informací. Dospělí mají vybudovanou větší pružnost v používání strategií a jiných informací. Získávají větší vhled do sebe samého a světa kolem sebe (Sternberg, 2002). **Jakým způsobem jsou projevy metakognitivního myšlení spojeny s poznáváním dětí předškolního věku?**

S ohledem na kognitivní vývoj se, podle Piageta (Piaget, 1999; Piaget, Inhelderová, 2007), děti předškolního věku nachází v předoperačním stádiu (asi přibližně do 6–7 let). Nástup reprezentačního myšlení během předoperační fáze připravuje cestu pro následující rozvoj logického myšlení během stádia konkrétních operací. Podle Piageta se fáze kognitivního vývoje objevují v pevném pořadí a jsou nezvratné. Některé výzkumy však dokazují, že existují nerovnoměrnosti v kognitivním vývoji. Kritici Piagetovy teorie nesouhlasí s tím, že ke změnám v dětském poznávání dochází díky procesu zrání. Zkušenost, trénink nebo jiné faktory prostředí mohou změnit myšlenkové procesy dětí. Současné výzkumy kognitivních psychologů potvrzují obecný trend, že děti dovedou určité věci dříve, než Piaget považoval za možné (Sternberg, 2002). Například Vygotskij (2004) se domníval, že bychom měli přehodnotit nejen způsob, jak přemýšlíme o kognitivních schopnostech dětí, ale i způsob, jak tyto schopnosti měříme. Podle jeho slov jsou mladší děti schopny regulovat vlastní učební proces, dokáží zaměřit svou pozornost na to, aby řídily a usměrňovaly svou vlastní aktivitu a k tomu mohou významně přispět rodiče, učitelé a další lidé v okolí dítěte. Prostřednictvím interakce s ním mu

mohou usnadnit učení (Sternberg, 2002; Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter, Vorhaus, 2009).

Výzkumy potvrzují (Perry, Nordby, VandeKamp, 2003; Perry, Drummond, 2002; Perry, VandeKamp, Mercer, Nordby, 2002), že u dětí mladších deseti let se objevují prvky autoregulačního chování, jako je např. plánování, monitorování, řešení problémů a hodnocení při práci na komplexních úlohách čtení a psaní. Reagují tak na často deklarovaný názor, že **žáci mladší deseti let mají problémy s koordinací kognitivních a metakognitivních procesů** (Zimmerman, 1990; Winne, 1995).

Larkin (2002) ve svých výzkumech poukazuje na to, že **prvky metakognitivního myšlení se objevují u dětí již ve věku pěti a šesti let**. Nejedná se dle jejího názoru o vyšší úroveň formálního myšlení (podle teorie Piageta), ale o náznaky metakognitivního procesu, které popisuje ve svém modelu Flavell (metakognitivní znalosti, monitorování a kontrola). Zdůrazňuje však, že rozvoj metakognitivního myšlení lze u mladších dětí rozvíjet prostřednictvím vhodné a citlivé intervence.

V rámci podpory metakognitivního myšlení považujeme za klíčové představit základní myšlenku **programu kognitivního rozvoje** („*Cognitive Acceleration*“), který vytvořili Shayer, Adey (2002). Tento program je zaměřen na rozvoj myšlení dětí v různých věkových kategoriích (od pěti do šestnácti let) a v různých oblastech: v přírodních vědách (CASE), matematice (CAME), technických předmětech (CATE), v oblasti čtenářské gramotnosti, umění, dramatické a hudební výchově.

Předkládaná studie vychází z **programu rozvoje myšlení dětí ve věku pěti a šesti let „Let’s Think“** (Adey, Robertson, Venville, 2001), kterým jsme se inspirovali při tvorbě metakognitivní intervence u dětí předškolního věku. Program je založen na předpokladu, že existuje obecná forma inteligence (tvořící základ pro vývoj specifických schopností v různých oblastech učení), která se vyvíjí s věkem a lze ji za vhodné podpory vnějšího okolí (rodíčů a učitelů) významně ovlivnit (rozvíjet). Jaký druh intervence je efektivní? Jaký druh intervence zajišťuje maximální stimulaci pro rozvoj myšlení žáka? Na tyto otázky program odpovídá formulací šesti pilířů kognitivního vývoje:

1. **Metakognice** – program obsahuje nácvik postupného uvědomování si vlastních myšlenkových procesů a jejich verbalizaci (učitelé vedou děti k tomu, aby před samotnou aktivitou plánovaly, jak mají problém vyře-

šit, v průběhu řešení monitorovaly, zda postupují správně, a po vyřešení problému se snažily celý proces řešení popsat a vyjádřit to, jaký postup je k vyřešení dovedl a proč).

2. **Poznávací konflikt** – program pracuje s Piagetovým konceptem ekvibrace a Vygotského myšlenkou zóny nejbližšího rozvoje (učitel dětem předkládá intelektuální výzvy a zároveň jim poskytuje vhodnou podporu).
3. **Sociální konstruktivismus** – program pracuje na bázi skupinového řešení problémů a vychází z názoru, že znalosti jsou sdíleny v sociální skupině (aktivity jsou předkládány nejčastěji šestičlenné skupině dětí a řešení vyžaduje zapojení všech členů skupiny).
4. **Teorie schémat** – každý program obsahuje různé množství aktivit, které vychází ze schémat určité úrovně myšlení (postupný přechod z předoperačního období do stádia konkrétních operací).
5. **Připravenost** – před každou aktivitou jsou děti seznámeny s problémem, který budou řešit (jedná se o přípravnou fázi, ve které je zajištěno, aby byly všechny děti schopny se na aktivitě podílet).
6. **Spojitost („bridging“)** – děti jsou vedeny k tomu, aby si uvědomily, v jakých dalších situacích mohou schémata použít, např. aktivitu, ve které děti třídí objekty podle dvou kritérií, mohou využít při třídění jejich hudební sbírky, oblečení nebo uspořádání zásoby jídla v kuchyni.

Za podstatu programu považujeme **vytváření příležitostí** (které poskytuje učitel) **k vlastnímu objevování nových poznatků dítětem, tedy vytváření meta-kognitivních zkušeností dětí.** Učitel opouští roli hlavního aktéra a přenechává aktivitu dětem. Zastává však nezastupitelnou roli facilitátora. Podle individuální potřeby vede žáka k tomu, aby své učení (poznávání) postupně řídil sám. Mluvíme o posunu od vyučování učitele k učení žáka (Boekaerts, 1995).

Cíl výzkumu

V rámci pilotního šetření jsme ověřovali vliv metakognitivního programu na rozvoj myšlení dětí ve věku 5 až 6 let. Zaměřili jsme se především na zjištění úrovně kognitivních operací dětí před zavedením aktivit a po něm a ověření účinnosti provedeného experimentu. Zajímalo nás:

1. zda je posun (rozdíl mezi post-testem a pre-testem) v experimentální skupině statisticky významný (eventuálně, zda je významný posun také v kontrolní skupině);

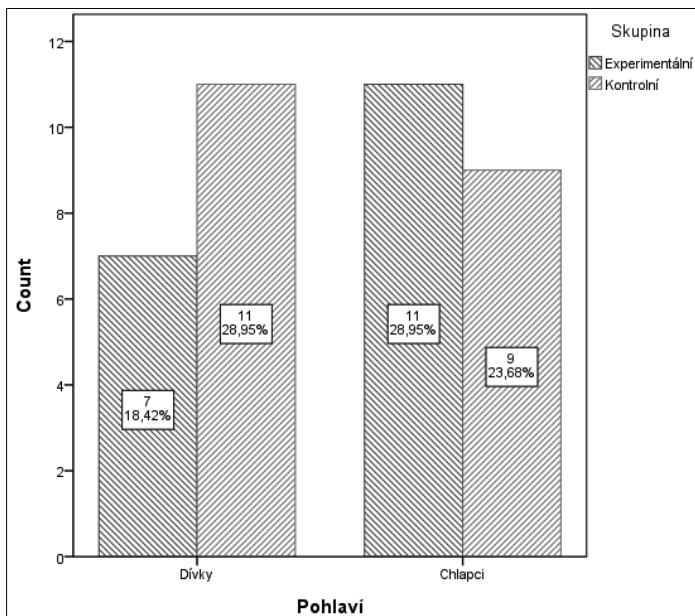
2. zda je v posunu (rozdíl mezi post-testem a pre-testem) mezi experimentální a kontrolní skupinou statisticky významný rozdíl.

Chtěli jsme ověřit tvrzení, že metakognitivní intervence má vliv na rozvoj myšlení experimentální skupiny dětí předškolního věku.

Metodika výzkumu

Experimentální šetření se opíralo o inovativní program rozvoje myšlení, který byl aplikován v pilotní mateřské škole ve Zlínském kraji. Pilotní šetření bylo realizováno v průběhu prvního pololetí školního roku 2010/2011. Výzkumného šetření se zúčastnilo **38 dětí ve věku 5 až 7 let**. Experimentální skupina, ve které byl program aplikován, zahrnovala 18 dětí ve věku 5 až 6 let. V kontrolní skupině, ve které neproběhla žádná intervence, bylo testováno 20 dětí ve věku 5 až 7 let. Charakteristiku zkoumaného souboru představuje graf níže.

Graf 1: Charakteristika zkoumaného souboru



Při rozdělení dětí do experimentální a kontrolní skupiny jsme respektovali složení dětí v již vytvořených skupinách, jelikož jsme nechtěli záměrně narušovat sociální vazby mezi dětmi navzájem. Zároveň jsme se snažili o zachování vyrovnaných podmínek v obou skupinách. Přesto si uvědomujeme možná rizika zkreslení, která mohla nastat především prostřednictvím testování a také procesem zrání. Výsledky vztahujeme pouze ke zkoumanému souboru 38 dětí vybrané mateřské školy a považujeme je za předběžnou zprávu o kvalitě nastartovaného projektu.

Experiment byl zaměřen především na rozvoj myšlení dětí formou zábavných aktivit (devět problémových situací) zaměřených na následující dovednosti:

- řazení,
- třídění (klasifikace),
- časová posloupnost,
- prostorové vnímání,
- příčinná souvislost,
- pravidla hry.

Aktivity probíhaly jednou týdně po dobu 30 minut a byly realizovány ve skupinách (vždy maximálně 6 dětí). Skupiny byly tvořeny dětmi s různými schopnostmi a zůstaly po celou dobu stejné. V prvním týdnu byla realizována první aktivita se všemi skupinkami. Následující týdny se pořadí skupinek střídalo a měnilo. Vybrané aktivity byly realizovány vždy jedenkrát týdně (ve třech experimentálních skupinách) systematicky dle náročnosti aktivity. Děti pracovaly se specifickými pomůckami, které byly součástí anglické metodiky „*Let's Think*“. Byly vytvořeny tak, aby dostatečně upoutaly dětskou pozornost, podněcovaly jejich zvědavost, rozvíjely jejich fantazii a navozovaly možné reálné situace. Program se opíral zejména o vytváření metakognitivních zkušeností dětí, tzn., že byly dětem předkládány zkušenosti, při kterých si uvědomovaly vlastní myšlenkové procesy (jak plánovat, monitorovat a vyhodnocovat postupné kroky k vyřešení problému). Program pracoval také s kauzální atribucí dětí, tzn., že bylo posilováno jejich přesvědčení o kontrolovatelných, vnitřních příčinách úspěchu.

Při šetření byly použity dva druhy testů:

1. **Piagetovy testy kognitivních operací** (k vytvoření testového sešitu nás přivedly závěry z uskutečněných experimentů). Testový sešit obsahoval pět dílčích subtestů, při kterých děti manipulovaly s různými předměty na základě instrukcí pedagoga. Celkové skóre vyjadřuje tabulka níže.

Tab. 1: Piagetovy testy kognitivních operací

Test	Předmět	Počet bodů (celkem 30 bodů)
Test prokazující dětskou de/centraci	voda/sklenice	6 bodů
Test se zachováním počtu	mince	6 bodů
Test se zachováním délky	slánky	6 bodů
Test se zachováním hmoty	sýr	6 bodů
Test se zachováním objektu	kulička/kelímky	6 bodů

2. **Rougierovy úlohy na rozvoj logického myšlení** (Rougier, 2002). Testový sešit obsahoval 14 problémových úkolů, které měly děti vyřešit. Úkoly byly řazeny do pěti dílčích oblastí. Celkové skóre vyjadřuje tabulka níže.

Tab. 2: Rougierovy úlohy na rozvoj logického myšlení

Test	Otázky	Počet bodů (celkem 30 bodů)
Třídění	7, 11, 12	6 bodů
Řazení a pravidla hry	2, 13	5 bodů
Prostorové vnímání	6, 10, 14	6 bodů
Časová posloupnost	3, 4, 5	7 bodů
Příčinná souvislost	1, 8, 9	6 bodů

Při **zpracování dat** bylo využito statistického programu **IBM SPSS Statistics 18**. Při testování posunu v experimentální skupině jsme využili **jedno-výběrový t-test** (ověřujeme, zda je střední hodnota na základním souboru rovna dané konstantě, v našem případě nulové hodnotě) a ke zjištění významných rozdílů v posunu mezi experimentální a kontrolní skupinou jsme použili **t-test pro dva nezávislé výběry** (ověřujeme, zda se střední hodnoty ve dvou nezávislých skupinách mohou rovnat). Před použitím testů byly ověřeny všechny předpoklady pro jejich použití.

Výsledky výzkumu

Testy kognitivních operací na počátku experimentu vypovídaly o tom, že děti přemýšlí ve fázi předoperačního stádia. Z celkového počtu 60 bodů dosahovaly děti z experimentální skupiny průměrně 13 bodů a děti z kontrolní skupiny průměrně 20 bodů. Po skončení experimentu dosahovaly děti z experimentální skupiny průměrně 22 bodů a děti z kontrolní skupiny průměrně 23 bodů. **Největší problémy činil dětem v obou skupinách test se zachováním délky, nejlépe si naopak poradily se zachováním počtu.** Výsledky z úloh na rozvoj logického myšlení po skončení experimentu ukázaly, že děti dosahují vyšší než střední hodnoty (16,41 bodů z celkového počtu 30 bodů).

Tab. 3: Průměrné hodnoty experimentální a kontrolní skupiny v jednotlivých testech

Mean	Report		
	Skupina		
	E	K	Total
Pretest Rougier	9,94	15,60	12,92
Posttest Rougier	15,67	17,11	16,41
Pretest Piaget	2,67	4,60	3,68
Posttest Piaget	6,44	5,89	6,16
Pretest celkem	12,61	20,20	16,61
Posttest celkem	22,11	23,00	22,57

To, co nás ve výzkumu zajímalo, byl především posun v testu kognitivních operací a logického myšlení před uskutečněním experimentu a po něm. Posunem jsme chápali rozdíl v průměrné hodnotě mezi pre-testem a post-testem. Výsledky ukázaly (tabulka níže), že **v experimentální skupině můžeme posun považovat za významný** ($p < 0,05$).

Tab. 4: Posun v jednotlivých testech u experimentální skupiny

	One-Sample Test					
	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Posun Rougier	4,408	17	,000	5,722	2,98	8,46
Posun Piaget	2,614	17	,018	3,778	,73	6,83
Posun celkem	5,888	17	,000	9,500	6,10	12,90

Naopak výsledky kontrolní skupiny (tabulka níže) **neprokázaly významnou změnu v úrovni kognitivního myšlení** v žádném ze zvolených testů ($p > 0,05$).

Tab. 5: Posun v jednotlivých testech u kontrolní skupiny

	One-Sample Test					
	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Posun Rougier	1,304	18	,209	1,105	-,68	2,89
Posun Piaget	,969	18	,346	1,579	-1,85	5,00
Posun celkem	1,272	18	,220	2,684	-1,75	7,12

Přestože nebyly výsledky pre-testů u experimentální skupiny nijak výrazné, v průběhu experimentu došlo k významné změně. **Celkový posun byl statisticky významnější u experimentální skupiny než u skupiny kontrolní** ($p = 0,015$). Významné rozdíly ve prospěch experimentální skupiny (tabulky níže) jsme zaznamenali **v úlohách logického myšlení** ($p = 0,005$), v testech kognitivních operací však tyto rozdíly významné nebyly ($p = 0,322$).

Tab. 6: Průměrné hodnocení posunu v jednotlivých testech u experimentální a kontrolní skupiny

Group Statistics				
Skupina		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Posun Rougier	E	5,72**	5,507	1,298
	K	1,11	3,695	,848
Posun Piaget	E	3,78	6,131	1,445
	K	1,58	7,105	1,630
Posun celkem	E	9,50*	6,845	1,613
	K	2,68	9,202	2,111

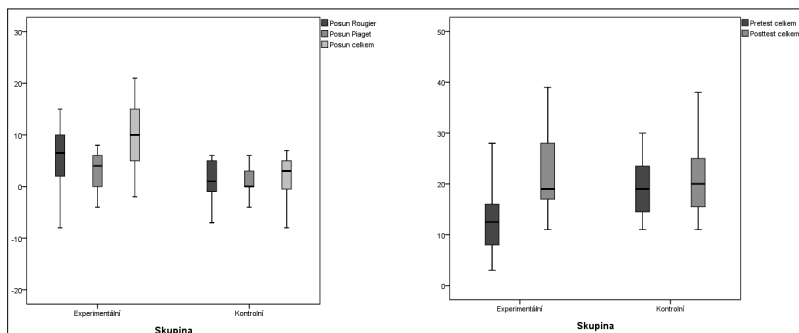
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Tab. 7: Rozdíly v posunu mezi experimentální a kontrolní skupinou

	T-Test					
	t	df	Signifikance	Rozdíl průměrů	Standardní chyba rozdílu	Znaménkové schéma
Posun Piaget	1,005	35	0,322	2,199	2,187	o
Posun Rougier	3,010	35	0,005	4,617	1,534	++
Posun celkem	2,545	35	0,015	6,816	2,678	+

U experimentální skupiny jsme v testech kognitivních operací zaznamenali posun průměrně o 4 body a v úlohách logického myšlení o 6 bodů. Celkový posun činil průměrně 10 bodů, na rozdíl od kontrolní skupiny, kde jsme zaznamenali posun v průměru o 3 body (graf níže).

Graf 2: Rozdíly v posunu mezi experimentální a kontrolní skupinou



Když jsme srovnávali rozdíly v posunu mezi experimentální a kontrolní skupinou v dílčích oblastech, zjistili jsme, že největší posun zaznamenaly děti v testu se zachováním počtu¹ ($p = 0,013$). Děti z experimentální skupiny se výrazně posunuly v úlohách zaměřujících se na příčinnou souvislost ($p = 0,001$) a také v oblasti třídění ($p = 0,012$). Ukázalo se, že děti se nezlepšily v testech se zachováním objektu, tyto rozdíly však nebyly statisticky významné.

Diskuse

Z výsledků výzkumu vyplývá, že metakognitivní program má svoje opodstatnění. Na základě experimentálního šetření jsme zjistili, že vlivem tohoto programu **došlo u dětí z experimentální skupiny k významnému rozvoji v celkové úrovni jejich myšlení (testu kognitivních operací a logického myšlení)**. Vytvořený program měl vliv především na výkon dětí v oblasti logického myšlení. Je však potřeba zdůraznit, že se jednalo o pilotní ověření, v rámci kterého jsme pracovali pouze s vybraným počtem aktivit, krátkodobě a především se skupinkami dětí z přirozeného prostředí (v rámci mateřské školy, se kterou fakulta spolupracuje). Uspořádání experimentální a kontrolní skupiny jsme záměrně neovlivňovali, pracovali jsme s poměrně výrazným vstupním rozdílem v pre-testu mezi kontrolní a experimentální skupinou dětí. Je proto možné, že posun v experimentální skupině tak mohl být prokazatelnější.

¹ Experimentátor mění postavení mincí z husté řady do více roztaženého postavení. Děti v předoperačním stádiu mají tendenci konstatovat, že v rozptýlenějším postavení je více mincí než v postavení těsnějším.

Z pohledu celkového skóre však kontrolní skupina nezaznamenala významný posun vzhledem k tomu, že se hodnoty v testech pohybovaly pod střední hodnotou. Výsledky v pre-testech také odhalily nerovnoměrnosti v kognitivním vývoji dětí, což dokládá také řada studií (Sternberg, 2002).

Předpokládáme, že další výzkumy mohou potvrdit efektivitu vytvořeného programu. Nová koncepce bude dále ověřována v univerzitní mateřské škole „Quočna“ a metodika bude k dispozici studentům pedagogických oborů.

Domníváme se, že s rozvojem metakognitivního myšlení je potřeba začít již před vstupem do školy. Přestože si nemyslíme, že jsou děti schopny dosáhnout metakognitivního uvědomění v plné míře, mohou k němu postupně směřovat. Učitel může významně přispět tím, že se s problematikou rozvoje metakognitivního myšlení seznámí a pokusí se prvky takto orientované výuky uvést do života ve své třídě. Když se děti naučí regulovat své vlastní učení, mohou si tak postupně osvojovat způsoby, jak regulovat také jiné oblasti svého života. Pomůže jim to na cestě k jejich osamostatnění.

Literatura

- ADEY, P.; ROBERTSON, A.; VENVILLE, G. J. *Let's think!: a programme for developing thinking with five and six year olds: teacher's guide*. London: NferNelson, 2001.
- BOEKAERTS, M. Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist* 1995, Vol. 30, No. 4, p. 195–200.
- DESOETE, A., ROYERS, H., BUYSSE, A. Metacognition and Mathematical Problem Solving in Grade 3. *Journal of Learning Disabilities* 2001, Vol. 34, No. 5, p. 435–449.
- DUCKWORTH, K., AKERMAN, R., MacGREGOR, A., SALTER, E., VORHAUS, J. Self-regulated learning: a literature review. London: Centre for Research on the Wider Benefits of learning, Insitute of Education, 2009. ISBN 978-0-9559488-4-8.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- LARKIN, S. *Metacognition in Young Children*. New York: Routledge, 2010. ISBN 978-0-415-46357-7.
- LARKIN, S. Creating metacognitive experiences for 5 and 6-year-old children. In SHAYER, M., ADEY, P. (Eds.) *Learning Intelligence: Cognitive*

- Acceleration Across the Curriculum form 5 to 15 Years*. Philadelphia: Open University Press, 2002. ISBN 0-335-21136-4.
- LARKIN, S. How Can We Discern Metacognition in Year One Children From Interactions Between Students and Teacher. Paper Presented at *ESRC Teaching and Learning Research Programme Conference*, 9 November 2000 [cit. 10. 12. 2010]. Dostupné z <http://www.tlrp.org/pub/acad-pub/Larkin2000.pdf>.
- MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1.
- PERRY, N. E, DRUMMOND, L. Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher* 2002, Vol. 56, No. 3, s. 298–310.
- PERRY, N. E, NORDBY, C., VANDEKAMP, K. Promoting self-regulated reading and writing at home and school. *The Elementary School Journal* 2003, Vol. 103, No. 4, p. 317–337.
- PERRY, N. E., VANDEKAMP, K. O., MERCER, L. K., NORDBY, C. J. Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist* 2002, Vol. 37, No. 1, p. 5–15.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.
- ROUGIER, R. *Rozvíjíme logické myšlení*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-727-2.
- SHAYER, M.; ADEY P. *Learning Intelligence: Cognitive Acceleration Across the Curriculum from 5 to 15 Years*. Buckingham: Open University Press, 2002. ISBN 0-335-21136-4.
- SHEPARD, R., FASKO, D., OSBORNE, F. H. Intrapersonal Intelligence: Affective Factors of Thinking. *Education* 1999, Vol. 119, No. 4., p. 633–642.
- STERNBERG, R. J. *Úspěšná inteligence: Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0120-0.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.
- ŠVEC, V., HRBÁČKOVÁ, K. *Sebereflexe a autoregulace učení jako východisko účinného distančního vzdělávání dospělých*. Studie k implementaci distančního vzdělávání do resortu Ministerstva obrany ČR, 2010 (rukopis).
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- WINNE, P. H. Inherent details on self-regulated learning. *Educational Psychologist* 1995, Vol. 30, No. 4, p. 173–187.
- ZIMMERMAN, B. J. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist* 1990. Vol. 25, No. 1, p. 3–17.

Kontaktní adresa

PhDr. Igor Hendrych

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Mostní 5139

760 01 Zlín

e-mail: hrbackova@fhs.utb.cz

Príspevek vznikl za finanční podpory IGA/58/FHS/10/A.

ANALÝZA A PREVENCE STUDIJNÍHO SELHÁVÁNÍ

Jitka Jakešová, Karla Hrbáčková

Abstrakt

Príspevok pojednáva o problematice studijního selhávání při přechodu ze sekundárního na terciární stupeň vzdělávání studentů prvních ročníků studia. Cílem výzkumu je zjištění kritických oblastí, ve kterých studenti cítí deficit a které mohou, pokud jim není věnována dostatečná pozornost, vést až ke studijnímu selhání a k předčasnému ukončení studia. Výzkum přináší nové možnosti identifikace adaptačních problémů a zjištění rozdílnosti v příčinách studijního selhávání podle oborů studia v prezenční i kombinované formě. Výsledky pomohou modifikovat a navrhnout další koncepci prevence studijního selhávání na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně využitelnou pro potřeby celé univerzity.

Klíčová slova

Terciární vzdělávání, motivace, adaptační potíže, analýza a prevence studijního selhávání, mentoring, tutoring.

The Students' Adaptation to College – Analysis and Prevention

Abstract

The article focuses on the first-year students' adaptation to college. The main goal of the research is to find how to improve the support for students at university. The findings improve understanding of aspects of students' adaptation to the college system in full-time students enrolled in the Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín, as well as in part-time students. This research also helps in the field of finding what influences and effects the students' adjustment to the college learning environment, including strategies that help to easily adjust into college life, and lead to their subsequent success.

Key words

Tertiary education, motivation, students' adaptation to college, strategies of the students' adjustment to college, mentoring, tutoring.

Úvod

Systém prevence studijní neúspěšnosti spojený s přechodem ze sekundárního na terciární¹ stupeň vzdělání má bezesporu svou perspektivu. Vysoké počty studentů v jednotlivých ročnících u většiny studijních oborů ztěžují orientaci studentů a také navazování osobních vazeb mezi studenty a pedagogy jako i mezi studenty navzájem. Limitující možnosti individuálního přístupu oslabují přesvědčení studenta o vlastní úspěšnosti a ten často z různých důvodů přemýšlí o předčasném ukončení studia. Tyto potíže přitom mohou být, pokud se jim dostává patřičná pozornost, výrazně limitovány až zcela odbourány.

Výzkumné šetření je zaměřeno na zjištění zdrojů studijního selhávání studentů prvních ročníků všech oborů a forem studia Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (dále FHS UTB ve Zlíně). Cílovou skupinou jsou studenti pomáhajících profesí, tedy právě ti studenti, u kterých by těžiště vzdělávání mělo spočívat v osobním rozvoji, vyrovnanosti a dobré práci se zátěží, jež dotváří profil absolventa schopného pomáhat ostatním.

Studijnímu selhávání se dlouho nedostávalo zasloužené pozornosti. V dnešní době funguje na fakultě systém řešení prevence studijního selhávání pouze v omezené míře. Podíl předčasného ukončení studia je přitom nemalý. V akademickém roce 2009/2010 ukončilo studium na FHS 257 studentů, což činí 7,6 % z celkového počtu studujících. Téměř 70 % těchto studentů ukončilo studium v 1. ročníku studia. Vzniká zde potřeba zjistit důvody vedoucí ke studijnímu selhání a zahájit metody podpory a prevence. Výzkumná sonda je koncipována jako možnost pozitivní změny, která je součástí přirozeného vývoje každé univerzity projevující zájem o své studenty.

Studijní selhávání

Úspěšný pobyt studenta na terciárním stupni vzdělávání s sebou přináší určité specifické požadavky. Přechod ze sekundárního stupně se mnohdy střetává s jiným očekáváním, odlišným způsobem práce, jinými (výrazně vyššími) požadavky. Už samotný proces přijímání může pro studenty představovat určitou zátěžovou situaci. Uplatňuje se zde celá řada kritérií selekce

¹ Pojem sekundární stupeň vzdělávání používáme v souvislosti s vyšším sekundárním vzděláváním, tj. vzděláváním na středních školách. Terciární stupeň vzdělávání budeme používat v souvislosti se vzděláváním prvního stupně terciárního vzdělávání, v našem případě s bakalářským vysokoškolským studiem.

včetně kritérií, která jsou zohledňována při přijímání na vysoké školy. Přístup k vysokoškolskému vzdělávání je regulován jednak na politické úrovni, také ekonomickými možnostmi, ale i vzdělávacími tradicemi (Průcha, 1999).

Tato kritéria mají při rozhodování o přijetí a nepřijetí různou závažnost. Uchazeč tak může přicházet do styku s celým spektrem selekčních procedur.

Nejvíce zřetelným **rozdílem je však množství a s tím spojená náročnost učiva**. Učení je ve své podstatě v průběhu studijního semestru **individualizované**, souvisí s **jiným způsobem organizace práce** (student si sestavuje svůj semestrální rozvrh apod.) a **novým způsobem výuky** (přednášky a semináře). Student nemá povinnost každodenní školní docházky, tak jak tomu bylo na nižším stupni. Výsledky studia jsou z převážné části vyžadovány až na konci semestru, tedy ve zkouškovém období.

Člověk přirozeně prožívá radost ze svého úspěchu ve všech oblastech života, včetně studijního. Úspěch vnímá jako doklad schopností, vysoké pile, odhodlání a vůle vynaložené při překonávání překážek. Jde nejen o osobní zpevnění výkonu v podobě dosažení odměny, ale zároveň i o prezentaci sebe samého okolnímu světu. To vše jde ruku v ruce se zvyšováním sebevědomí, sebehodnocení, jistoty, samostatnosti a zlepšení obrazu sebe samého.

„Atribuční analýza výkonové motivace odhalila, že jedinci (žáci) s převažující tendencí dosáhnout úspěchu jsou vytrvalí, úspěch přisuzují svým schopnostem a úsilí, neúspěch přisuzují pouze nedostatku úsilí“ (Kusák, Dařilek, 2003, s. 85). V prostředí terciárního vzdělávání je rozsah rozvíjení atributů studenta poměrně omezen. Nedochází k pravidelné zpětné vazbě a vynaložené úsilí studenta je často hodnoceno až v konečných úsecích studia, tj. ve zkouškovém období.

S určitou mírou školního neúspěchu se setkáváme na všech stupních vzdělávání. Jde o přirozený jev. Problematičtější situace nastává tehdy, ocitá-li se student v novém prostředí, ve kterém již není veden, tak jak byl doposud zvyklý na nižších stupních.

Počet studentů s vysokoškolským vzděláním roste. Tento jev s sebou přináší i určitou míru studijního selhávání, která je v jednotlivých zemích odlišná. Obecně bývá nejnižší míra zjištěna ve východních zemích, v Japonsku (i když výzkumy upozorňují na nemožnost plného srovnání, jelikož údaje pochází z různých zdrojů), naopak v jižních zemích, v oblasti středozeří, je výskyt studijního neúspěchu vyšší (Průcha, 1999).

Za nejrizikovější období studijního selhávání lze považovat první rok studia. Nově přijatí studenti jsou vystaveni novým a neznámým situacím, přijímají novou roli, se kterou se vypořádávají různým způsobem. Úroveň jejich adaptace totiž závisí na několika faktorech. Kromě **akademických příčin** (jako např. motivace ke studiu, náročnost studia, organizace výuky apod.) sehrává významnou roli **faktor sociální** (Gerdes, Mallinckrodt, 1994). Za významnou považujeme podporu rodiny a blízkých přátel, tj. komunity, ze které student přichází, ale také kvalitu nových sociálních vazeb (sítí). Ty se odráží v míře osamocení a stesku po domově, se kterými se musí student vyrovnat. V neposlední řadě je míra adaptace významně ovlivněna **osobnostními a emocionálními faktory**. Studijní selhávání se v této oblasti projevuje např. formou somatických problémů, stresu, úzkosti, nízkého sebevědomí nebo deprese.

Větší míru adaptace **projevují muži** na rozdíl od žen, ale tato míra adaptace je velmi individuální s ohledem na prostředí, ze kterého student přichází (Al-Qaisy, 2010). Způsoby, jakými se muži a ženy obecně vyrovnávají se stresem, jsou různé, proto také v různé míře reagují na problémy adaptační. Sebeúcta, míra asertivity a sebevědomí do značné míry ovlivňují subjektivní vnímání studenta o jeho přijetí do nové sociální skupiny (Enochs, Roland, 2006). Výzkumy ukazují, že **postojová orientace** studenta hraje velmi významnou roli při překovávání potíží během studia. Studenti, kteří vědí, proč chtějí získat vysokoškolské vzdělání a mají jasnou představu o své budoucnosti, překonávají studijní potíže snáze (Martin, Swartz-Kulstad, Madson, 1999). Podstatné je, do jaké míry dokáže univerzitní prostředí reagovat na studijní problémy a nabídnout studentům včasnou pomoc.

Mezi prvky systému podpory prevence studijního selhávání patří například metody **mentoringu a tutoring**.

Mentoring (poskytování rad, pomoci, intervence) je v našich podmínkách prozatím ještě málo známým pojmem na půdě vysokoškolského vzdělávání. Setkáváme se s ním především v podnikové sféře formou metody vedení zaměstnanců, podpory její spolupráce a kooperace. „*Jde o profesionální podporu zkušenějších směřovanou těm méně zkušeným.*“ (Pol, 2007, s. 137).

V případě vysokoškolského prostředí se mentorem stává student vyššího ročníku (mluvíme o tzv. peer-mentoringu), který odpovídá kvalitám a charakteristikám jeho funkce. Nominace mentora probíhá na základě jasně formulovaných kritérií, přičemž za optimální se považuje mentorovo stejné nebo podobné studijní zaměření a oblast společných zájmů.

Mentorský model je **oboustranně užitečný**. Mentee (méně zkušený student přicházející do nového prostředí) se cítí prostřednictvím této formy podpory v novém prostředí bezpečněji. Mentor (zkušenější student vyššího ročníku) nejen rozvíjí své profesionální dispozice například v oblasti vedení lidí, ale dochází k současnému snižování manifestace své pozice starších studentů na základě spolupráce a kooperace se začínajícími studenty. Projevuje se tedy oboustranný přínos a pozitivní vliv na všechny zúčastněné.

Tab. 1: Pozitivní výsledky mentoringu (Röhner, Wenke, 2003, s. 96)

1. Školy se profilují dobře zorganizovaným mentoringem.
2. Žáci se na mentoringu s oblibou podílejí, v prostředí školy se cítí bezpečně a jejich vztah ke škole je pozitivnější.
3. Individuální pozornosti se předchází problémům.
4. Mentor se učí předávat znalosti a vědomosti a sám si osvojuje nové znalosti a dovednosti. Dochází k posilování jeho sebevědomí.
5. Mentor je zodpovědný za vedení mentee, což opět pozitivně ovlivňuje jeho motivaci.
6. Pozitivní ovlivnění studijního klimatu a učebních výsledků.

Jedna z možností usnadnění přechodu studentů na vysokou školu je také **aktivní zapojení pedagogů** do procesu tutoringu. Do role tutorů jsou nominováni právě ti pedagogové, kteří v této podpoře vidí smysl, mají chuť, odhodlání a kapacitu se v tomto procesu angažovat. Pravidla odpovídající proškolení pedagogů vychází ze stejných principů jako u mentoringu. V současné době je na FHS UTB ve Zlíně připravena koncepce mentoringu pro ověření v praxi. Fakulta k prevenci adaptačních potíží využívá metod zážitkové pedagogiky (adaptační kurzy pro studenty prvních ročníků vybraných oborů).

Kurzy prevence studijního selhávání

V poslední době jsou adaptační pobyty pro nově vzniklé třídní kolektivy stále rozšířenější aktivitou. Hlavním cílem těchto kurzů je vytvořit optimálně fungující a spolupracující tým studentů.

Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně zahájila pořádání adaptačních kurzů v roce 2008 (fakulta vznikla v roce 2007). Tyto kurzy byly nabízeny pro studenty prvních ročníků a probíhaly těsně před začátkem akademického

semestru formou nepovinné účasti. Ročník 2009 se již uskutečnil v termínu výuky a byl koncipován v rámci studijního oboru jako povinný. Došlo také k přejmenování Adaptačního kurzu na Úvodní soustředění prvních ročníků a pozměnil se jeho rámec (Štefl, 2009). **Cíl obou adaptačních kurzů spočíval v:**

- seznámení se studentů mezi sebou,
- seznámení se studentů se školními mechanismy a některými zaměstnanci fakulty (návštěva studijního oddělení, vedení fakulty),
- prevenci studijního selhání prostřednictvím vytvoření funkčního kolektivu studentů schopných si navzájem poskytnout podporu a pomoc,
- hlubším seznámením s vyučovanými předměty a jejich vyučujícími.

Hodnocení kurzu probíhalo slovně při ranních reflexích a písemně prostřednictvím bodování programu. Na závěr kurzu byl účastníkům předložen zpětnovazební dotazník, aby bylo možno veškeré připomínky zapracovat do nové koncepce kurzů.

Filosofie pořádání adaptačních kurzů pro první ročníky FHS UTB ve Zlíně:

- adaptační kurz je součástí studia – je akreditovaný a za kredity,
- adaptační kurz se koná před započatím výuky – studenti se poprvé setkávají,
- adaptačního kurzu se účastní co největší počet studentů (tlak na nízkou cenu, dobrou propagaci, kvalitu programu),
- na adaptačním kurzu participuje co nejvíce vyučujících a pracovníků katedry (studijní oddělení, „tutor“ ročníku, vedení ústavu, vyučující).

Z realizovaných adaptačních kurzů vyplynul požadavek hlubšího zamýšlení nad studijními problémy studentů prvních ročníků. **Na základě této analýzy můžeme zkvalitnit koncepci systému prevence (zpřesnit cílené intervence) a dále ji rozvíjet (systémem mentoringu ve vysokoškolské praxi).**

Metodika výzkumu analýzy studijního selhávání

Výzkum se kromě popisu vnímání adaptačních potíží zabývá také příčinnou souvislostí mezi oblastmi adaptačních potíží a proměnnými, které mohou studijní selhávání studentů ovlivňovat. To znamená, že se zabývá také věkovými a genderovými rozdíly ve vnímání příčin jejich studijního selhávání, zaměřuje se na rozdílnost ve vnímání adaptačních problémů podle studijních

oborů a formy studia a také na zjištění, zda je vnímání studijních problémů spojeno s afektivní stránkou (motivovaností studentů, jejich vnímanou studijní úspěšností, spokojeností s kvalitou studia) a zda může účast na adaptačním kurzu toto vnímání významně ovlivnit.

Výzkum byl realizován v jarním semestru akademického roku 2009/2010 na FHS UTB ve Zlíně prostřednictvím online dotazníku Analýzy a prevence studijního selhávání umístěného na www.vyzkum.fhs.utb.cz. Při tvorbě dotazníku byla zvažována nejen obsahová podoba otázek, ale s ní související délka, významnost a systematickosti jednotlivých otázek. Dotazník byl konstruován na základě dotazníku The Student Adaptation to College Questionnaire (Baker, Siryk, 1989) a výsledků zahraničních výzkumů (Gerdes, Mallinckrodt, 1994; Lidy, Kahn, 2006; Pittman, Richmond, 2008). Dotazník obsahoval 20 položek rozdělených do 4 kategorií podle druhu adaptačních potíží:

- **Akademická oblast** – např. způsob výuky, náročnost, rozsah učiva, organizace výuky apod.
- **Personální oblast** – např. zvládání stresu a trémy, učební styl, připravenost studenta, jeho osobní zdatnost apod.
- **Sociální oblast** – např. absence sociálních aktivit, způsob komunikace s FHS, se spolužáky, konkurence, absence rodinných kontaktů apod.
- **Institucionální oblast** – např. úřední a studijní záležitosti, praktické problémy (ubytování, stravování), finanční nákladnost studia, vzdálenost, práce s informačním systémem STAG, MOODLE apod.

V dotazníku byly použity postojové škály v rozmezí 1 (nejméně problematické) až 6 (nejvíce problematické). Srozumitelnost jednotlivých položek dotazníku a jeho celková konečná úprava prošla pilotním testováním za pomoci deseti testerů. Byli jimi vysokoškolští studenti UTB ve Zlíně a studenti Mendlovy univerzity v Brně, jejichž připomínky dotvořily konečnou podobu dotazníku. K pokrytí všech možných zdrojů adaptačních potíží byl studentům ponechán prostor k vyjádření dalších adaptačních potíží, které nebyly uvedeny v nabízených otázkách. V rámci propagace výzkumu bylo využito tištěných informačních letáčků a plakátů umístěných v prostorách univerzity, menzy, kolejí, univerzitní a veřejné knihovny. Informace byly dále umístěny do univerzitního vysílání TVISu (tv-monitorů), na webu i na ostatních studentských internetových portálech. O probíhajícím výzkumu byli informováni

také vyučující, kteří se se studenty prvních ročníků setkávají, a jeho výsledky dále osobně prezentovány studentům na přednáškách. Motivace k vyplnění dotazníku byla zvýšena možností výhry ve slosování o hlavní cenu v podobě multifunkční tiskárny.

Do **základního souboru** byli zahrnuti studenti prvních ročníků, tj. 562 studentů všech oborů a forem bakalářského studia na FHS UTB ve Zlíně. Přestože se jednalo o exhaustivní výběr, tzn., že do výběrového souboru byli zahrnuti všichni respondenti základního souboru, dotazník vyplnilo **celkem 181 respondentů**.

Mezi respondenty převažovaly ženy ve věkové kategorii do 20 let. Nejčastěji byli zastoupeni studenti oboru Sociální pedagogika v prezenční formě studia, což také odpovídá největšímu počtu studentů studujících v tomto oboru na FHS UTB ve Zlíně. Studenti na VŠ nejčastěji přicházeli ze SŠ a dosahovali průměrné studijní úspěšnosti.

Tab. 2: Charakteristika respondentů

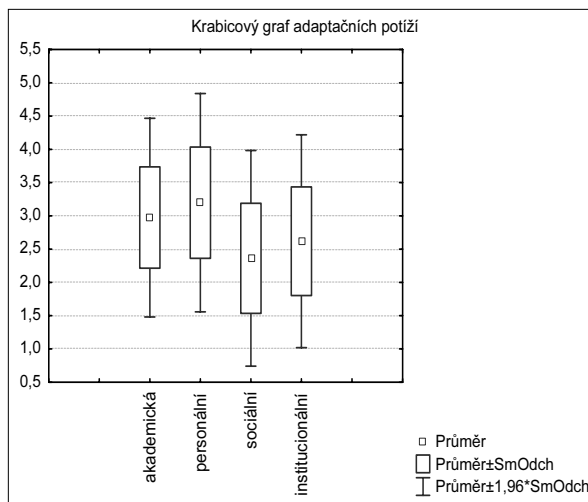
- převažuje účast žen (83 %)	- věková kategorie do 20 let (51 %)
- obor Sociální pedagogika (31 %)	- prezenční forma studia (78 %)
- přichází ze SŠ (59 %)	- neabsolvovali adaptační kurz (66 %)
- průměrná reálná studijní úspěšnost (51 %)	

Při **zpracování dat** bylo využito statistického programu Statistica Base 9. Pro testování hypotéz jsme zvolili vybrané statistické testy (t-test, test korelace, analýza rozptylu, Kruskal-Wallisova ANOVA, Man-Whitneyův U-test). Před použitím testu byly ověřeny předpoklady jeho použití a následně vybrán parametrický nebo neparametrický test. Vzhledem k rozsahu výzkumného šetření prezentujeme pouze stěžejní výsledky výzkumného šetření.

Shrnutí výsledků výzkumu

Z výsledků výzkumu vyplývá, že studenti vnímají největší problémy při přechodu na VŠ v **personální** (mean = 3,2 bodu) a **akademické oblasti** (mean = 3 body), jsou pro ně tedy nejvíce problematické (viz graf níže). Naopak nejmenší potíže jim činí oblast sociální (mean = 2,3 bodu).

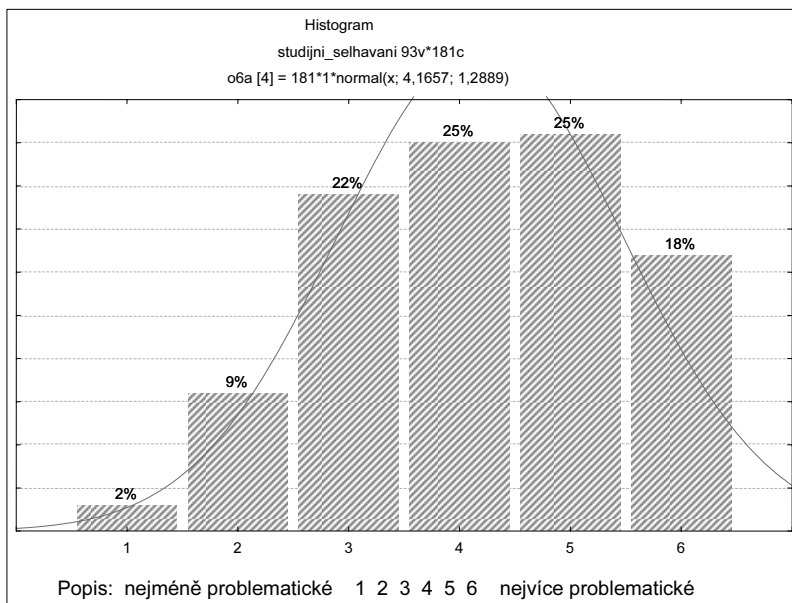
Graf 1: Srovnání oblastí adaptačních potíží při přechodu na VŠ



V akademické oblasti dělá studentům největší potíže zvládnání požadavků spojených s koncem semestru (viz graf níže), tj. zvládnání zápočtů a zkoušek. S tím také souvisí problémy se znalostmi odborné práce s literaturou a citováním použitých literárních pramenů dle aktuálních norem. Studenti mají často pocit nedostatku času. S časovou tísni souvisí složitá kombinace práce a studia v jeden fungující celek (neuvolnění na výuku a zkoušky zaměstnavatelem apod.). Projevují se také značné obavy z uplatnitelnosti získaných vědomostí a dovedností při hledání práce a jejich správná aplikace pro pracovní pozici.

Na základě výsledků korelace oblastí adaptačních potíží (viz tabulka níže) se ukazuje, že nejvíce spolu souvisí oblast sociální a institucionální ($r = 0,64$). Znamená to, že studenti, kteří mají problémy se sociální oblastí, budou mít také s větší pravděpodobností problémy s oblastí institucionální.

Graf 2: Zvládání požadavků spojených s koncem semestru – zvládání zápočtů a zkoušek



Tab. 3: Korelace oblastí adaptačních potíží

Proměnná	Korelace, označené korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000^*$ N = 181					
	M	SD	akademická	personální	sociální	institucionální
akademická	2,974217	0,761301	1,000000	0,358111*	0,199988*	0,268967*
personální	3,198281	0,836603		1,000000	0,239574*	0,353072*
sociální	2,362273	0,826229			1,000000	0,635015**
institucionální	2,619091	0,816109				1,000000

** $p < 0,01$

Vnímání potíží v sociální ($p = 0,002$) a institucionální oblasti ($p = 0,002$) při přechodu na VŠ s vyšším věkem respondentů klesá (viz tabulka níže), **nejméně potíží vnímají respondenti z věkové kategorie nad 30 let**, což bylo

především v sociální oblasti překvapujícím zjištěním (jelikož jde o dálkové studenty, předpokládali jsme, že bude zjištěna absence sociálních aktivit a komunikace). Starší studenti však pocítují významně více potíží ($p = 0,036$) v oblasti personální.

Tab. 4: Věkové rozdíly ve vnímání příčin studijního selhávání

	Věkové kategorie					
	do 20 let (N = 93)		21–30 let (N = 65)		nad 30 let (N = 23)	
	M	SD	M	SD	M	SD
akademická	2,99821	0,774166	2,90256	0,742376	3,07971	0,776663
personální	3,11828	0,866692	3,16581	0,831276	3,61353*	0,603831
sociální	2,38710	0,833680	2,51868	0,827450	1,81988**	0,551970
institucionální	2,67527	0,810751	2,73077	0,829707	2,07633**	0,582886

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Z výzkumu dále vyplývá (viz tabulka níže), že **neexistují statisticky významné rozdíly ve vnímání potíží v jednotlivých oblastech mezi muži a ženami** ($p > 0,05$).

Tab. 5: Genderové rozdíly ve vnímání příčin studijního selhávání

	Genderové rozdíly			
	Ženy (N = 151)		Muži (N = 30)	
	M	SD	M	SD
akademická	2,99227	0,755066	2,88333	0,798886
personální	3,23326	0,846562	3,02222	0,773882
sociální	2,39546	0,861014	2,19524	0,606652
institucionální	2,60567	0,829888	2,68667	0,752345

** $p < 0,001$

Forma studia ovlivňuje vnímání potíží při přechodu na VŠ. Statisticky významné rozdíly ve vnímání adaptačních potíží jsme zaznamenali v sociální ($p = 0,001$) a institucionální ($p = 0,001$) oblasti (viz tabulka dále). **Více problematické pocítují tyto oblasti studenti prezenční formy studia.**

Tab. 6: Rozdíly ve vnímání příčin studijního selhávání podle formy studia

	Forma studia			
	Prezenční (N = 141)		Kombinovaná (N = 40)	
	M	SD	M	SD
akademická	2,99764	0,774081	2,89167	0,717655
personální	3,18913	0,857455	3,23056	0,767901
sociální	2,48936**	0,838789	1,91429	0,600715
institucionální	2,76099**	0,809301	2,11889	0,627230

** $p < 0,001$

Výsledky dále ukazují, že čím více jsou studenti spokojeni s celkovou úrovní (kvalitou) studia, tím méně jim při přechodu na VŠ činí potíže sociální ($p = 0,001$) a institucionální ($p = 0,001$) oblast. V akademické a personální oblasti nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly ($p > 0,05$).

Studenti, kteří se hodnotí při studiu jako úspěšní, vnímají méně potíží při studiu v akademické ($p = 0,004$) a personální ($p = 0,02$) oblasti (všeobecně jsou tyto oblasti mezi ostatními hodnoceny jako nejvíce problematické). Znamená to, že ti studenti, kteří se při studiu hodnotí jako úspěšní, vnímají méně potíží při přechodu na VŠ a naopak studenti, kteří se vnímají jako spíše neúspěšní, zaznamenávají těchto potíží více, zejména v akademické a personální oblasti.

Studovaný obor ovlivňuje vnímání potíží při přechodu na VŠ především v institucionální oblasti ($p = 0,001$). Více potíží vnímají respondenti studující obor **Philology – English for Business Administration** a studenti oboru **Porodní asistence – Porodní asistentka**, naopak nižší průměrné hodnoty ostatních kategorií ukazují, že respondenti vnímají tuto oblast jako méně problematickou.

Z výsledků výzkumu také vyplývá, že absolvování adaptačního kurzu nemá vliv na vnímání potíží v jednotlivých oblastech ($p > 0,05$). Nelze tedy potvrdit předpoklad, že studenti, kteří absolvovali adaptační kurz, vnímají méně potíží při přechodu na VŠ. Stejných výsledků bylo dosaženo ve vztahu k reálné studijní úspěšnosti (studijního průměru), který na vnímání potíží nemá vliv ($p > 0,05$).

Prevažná část respondentů (66 %) adaptační kurz neabsolvovala (byly realizovány dva ročníky 2008 a 2009), přesto byl projevěn vysoký potenciální zájem o účast na tomto kurzu (78 % respondentů) zaměřeného na pomoc stu-

dentům prvních ročníků. Výsledky ukazují, že neexistují statisticky významné rozdíly v potenciálním zájmu studentů o adaptační kurz v závislosti na formě studia ($p = 0,141$) a reálné studijní úspěšnosti (studijním průměru) respondentů ($p = 0,5$). Bude tedy bezesporu záležet na přístupu k informovanosti a propagaci tohoto kurzu, způsobu oslovení a motivace studentů k jejich účasti (v případě, že nepůjde o povinnou účast). Shrňme-li preferovanou náplň adaptačního kurzu, lze usoudit, že největší zájem studenti projeví o informace týkající se psaní seminárních a jiných odborných prací, jak efektivně studovat (organizovat své učení a připravovat se na test), pracovat s textem a jak zvládat stres a časovou tíseň prostřednictvím time managementu. Studenti si žádají informace o způsobu organizace vlastního učení a uvítali by informace o možnostech zapojení do studentských projektů a grantů. Převažují tedy praktické a konkrétně uplatnitelné informace zaměřené na zpracování a plnění studijních povinností, což potvrzuje obavy studentů z množství, náročnosti a nezvládnutí studia.

O přerušení studia uvažuje **9 % respondentů** a celých **16 % respondentů zvažuje, že studia zanechá**. K nejčastějším důvodům patří časová tíseň. Dalším rizikovým faktorem se pro studenty stává finanční tíseň. Studium je finančně náročné, a pokud je podpora ze strany rodičů nižší, respondenti jsou donuceni preferovat udržení svého zaměstnání. Kombinace práce a studia se projevuje jako velmi náročná. Vzniká časová nebo finanční tíseň. Jako další důvod vedoucí k přerušení studia respondenti uvádí náročnost studia, preferenci jiného oboru, který UTB nenabízí, zdravotní nebo osobní důvody. **Riziko ukončení nebo přerušení studia však významně nesouvisí s absolvováním adaptačního kurzu** ($p = 0,977$) ani s **reálnou studijní úspěšností** ($p = 0,246$).

Mezi **nejsilnější motivační aspekty, kterými by univerzita mohla ulehčit přechod na vysokoškolský systém studia a motivovala studenty**, patří možnost volby více volitelných předmětů, nabídka adaptačních kurzů pro začínající studenty prvních ročníků s cílem seznámení se spolužáky a vyučujícími ještě před zahájením studia, lepší informovanost o studiu, setkání s nestudenty vyšších ročníků.

Z nabízených způsobů prevence studijního selhávání by studenti upřednostnili peer-mentoring (tedy spolupráci mezi studenty), ale vysoký zájem projeví studenti také o tutoring (zapojením pedagogů).

Závěr

Z výsledků výzkumu vyplývají následující body intervence:

1. Průběžné rozprostření požadavků kladené na studenty – jejich přesunutí z konce do průběhu celého semestru (dochází také ke snížení časové tísně spojené s koncem semestru).
2. Prohloubení znalosti odborné práce s literaturou a citování použitých literárních pramenů dle aktuálních norem (např. formou volitelného předmětu, semináře či kurzu).
3. Orientace přednášejících na uplatnitelnost vědomostí a dovedností v oboru.
4. Rozšíření náplně adaptačního kurzu o informace týkající se psaní seminárních a jiných odborných prací, informace jak efektivně studovat (organizovat své učení a připravovat se na test), jak správně pracovat s textem, a jak zvládat stres a časovou tíseň prostřednictvím time-managementu.
5. Možnost volby více volitelných předmětů.
6. Nabídka tutoringu a mentoringu.
7. Zapojení talentovaných studentů do finančně ohodnocených projektů.
8. Podpora autoregulace učení studentů (aplikace do výuky, transfer do různých oblastí učení).

Uplatnitelnost výzkumu spařujeme v konzultaci výsledků s pedagogickými pracovníky, vedením univerzity a v jejich zapracování do koncepce adaptačních kurzů všech oborů a forem studia FHS UTB ve Zlíně. Tato snaha přispívá k obohacení poradenského systému fakulty a rozvíjí její preferovaný posun na úroveň celouniverzitní. Zároveň si plně uvědomujeme, že plánovaných kroků nelze dosáhnout bez dostatečného zkoumání a zpětné vazby navržených postupů. Uskutečněný výzkum přináší nové otázky a podporuje tak vizi systému prevence, která by eliminovala nebo snížila projevy studijního selhání a tím také předčasného ukončení studia na vysoké škole.

Literatura

- Al-QAISI, L. M. Adjustment of College Freshmen: the Importance of Gender and the Place of Residence. *International Journal of Psychological Studies* 2010. Vol. 2, No. 1, p. 142–149.
- BAKER, R. W., SIRYK, B. *SACQ The Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles: CA Western Psychological Services, 1989.

- ENOCHS, W. K., ROLAND, C. B. Social Adjustment of College Freshmen: the Importance of Gender Environment. *College Student Journal* 2006. Vol. 40, No. 1, p. 63–72.
- GERDES, H., MALLINCKRODT, B. Emotional, Social, and Academic Adjustment of College Students: A Longitudinal Study of Retention. *Journal of Counseling and Development* 1994. Vol. 72, p. 281–288.
- KUSÁK, P. DAŘÍLEK, D. *Pedagogická psychologie – B*. 2.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0293-9.
- LIDY, K. M., KAHN, J. H. Personality as a Predictor of First-Semester Adjustment to College: The Mediational Role of Perceived Social Support. *The American Counseling Association* 2006. Vol. 9, p. 123–134.
- MAREŠ, J. WALTEROVÁ, E. PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- MARTIN, W. E., SWARTZ-KULSTAD, J. L., MADSON, M. Psychological Factors That Predict the College Adjustment of First-Year Undergraduate Students: Implications for College Counselors. *Journal of College Counseling* 1999. Vol. 2, p. 121–133.
- PITTMAN, L. D., RICHMOND, A. University Belonging, Friendship Quality, and Psychological Adjustment During the Transition to College. *The Journal of Experimental Education* 2008. Vol. 76/4, p. 343–361.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- RÖHNER, R. WENKE, H. *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7.
- ŠTEFL, K. *Závěrečná zpráva z Úvodního soustředění prvního ročníku sociální pedagogiky FHS UTB Zlín*. Zlín: Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, 2009.

Kontaktní adresa

Mgr. Jitka Jakešová
 Masarykova univerzita
 Pedagogická fakulta
 Poříčí 7
 603 00 Brno
 e-mail: jitkajakesova@seznam.cz

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Mostní 5139
760 01 Zlín
hrbackova@fhs.utb.cz

Příspěvek vznikl za finanční podpory IGA/57/FHS/10/A.

TESTOVÁNÍ GEOMETRICKÉ PŘEDSTAVIVOSTI V ROVINĚ

Jana Slezáková, Josef Molnár

Abstrakt

Článek se zabývá problematikou geometrické představivosti ve vztahu k testům inteligence. V rámci průzkumného šetření geometrické představivosti žáků ve věku 15–18 let byl vytvořen a vyhodnocen vlastní nestandardizovaný test, který testuje parciální a kombinační schopnosti žáků nad 15 let. Test sestává ze 40 úloh a v rámci jeho vyhodnocení bylo také provedeno srovnání úspěšnosti při řešení testu v závislosti na pohlaví a známce z matematiky.

Klíčová slova

Představivost, geometrická představivost, prostorová představivost, IQ testy, testy parciálních a kombinovaných schopností, nestandardizovaný test, Test čtverců, statistické vyhodnocovací metody.

Testing of the Geometric Imagination in a Plane

Abstract

The article deals with the geometric imagination in relation to intelligence tests. During an exploratory investigation of geometric imagination of pupils aged 15–18 years, a non-standardized test was created and evaluated, testing the partial and combining abilities of students over 15 years. The test consists of 40 tasks and its evaluation process also contains a comparison of the results based on gender and mathematics mark.

Key words

Imagination, geometric imagination, spatial imagination, intelligence tests, tests of partial and combined capabilities, non-standardized test, square test, statistical methods.

Žijeme a pracujeme v trojdimenzionálním prostoru, ale většina úloh, které se učíme řešit v geometrii, se realizuje v rovině (nejčastěji na listu papíru).

Problematika prostorové a geometrické představivosti je součástí našeho života, a to konkrétně při orientaci ve městě, v přírodě nebo při nakupování v obchodním domě, kdy se máme například vrátit zpět po stejné trase.

Moderní pedagogika zdůrazňuje, že je stále více zapotřebí umožnit žákům takové činnosti, které vychází z jejich vnitřní motivace a jsou (pokud je to možné) spojené s přímým poznáváním jevů a dějů.

Představivost, a s ní spjatý proces představování, je specifický jev, jehož vysvětlení je možné v komplexu vazeb a vztahů. Chápeme ji jako „základní psychickou funkci, jež zajišťuje možnost aktuálního psychického zpřítomnění jevů, jež nejsou de facto přítomny, a to jak ve smyslu rekonstruujícím, tj. ve smyslu nového vyvolání již známých podnětů z minulosti, tak ve smyslu konstruktivním, invenčním, tj. z hlediska tvorby originálních, pouze na představách založených de facto dosud neexistujících produktů. Představivost je vázána na ostatní psychické funkce a procesy a je integrovanou součástí systému psychiky“¹. V literatuře je představivost definována různými způsoby. Podle N. J. T. Thomase² je představivost to, co dělá naše smyslové prožitky srozumitelné. Umožňuje nám interpretaci prožitků, na jejichž základě můžeme přijmout tradiční závěry nebo sami vytvářet nové, originální a jedinečné.

H. Gardner (1999) definuje prostorovou představivost jako prostorovou inteligenci, jejímž jádrem jsou schopnosti, které zajišťují přesné vnímání vizuálního světa, umožňují transformovat a modifikovat původní vjemy a vytvářejí z vlastní zkušenosti myšlenkové představy, i když už žádné vnější podněty nepůsobí.

J. Molnár (2004) prostorovou představivost (potřebnou ve stereometrii) definuje jako soubor schopností týkajících se reprodukčních i anticipačních, statických i dynamických představ o tvarech, vlastnostech a vzájemných vztazích mezi geometrickými útvary v prostoru.

F. Dušek (1991) užívá pojem geometrická představivost, tj. věnuje se rozvoji představivosti s geometrickým obsahem. Je přesvědčen, že „pro žáka je důležité nejen to, aby si útvar dovedl představit, ale aby jej také dovedl v mysli analyzovat, přetvářet a doplňovat. Geometrickou představivost je možno rozvíjet hned od začátku vyučování geometrii, tedy už od planimetrie, protože i rovinný útvar si představujeme v nějaké rovině umístěné v prostoru.“

¹ PŮLPÁN, Z. a kol.. *O představivosti*, s. 22.

² <http://www.imagery-imagination.com>, 18. července 2008.

Není problém zjistit, jaké schopnosti a dovednosti se u žáků daného věku předpokládají, a na co tedy jednotlivé učební obory „navazují“. V praxi se však často ukazuje, že skutečný stav je velice vzdálen těmto představám. Dá se říci, že ani vyučovací předmět matematika pro své vlastní potřeby ne vždy dost pečlivě připravuje početní aparát a rozvíjí u dětí dostatečně potřebné představy.

V rámci přestavby školské matematiky často docházelo k výraznému odklonu od tradičních partií geometrie. „Ušetřený“ čas se věnoval modernějším, atraktivnějším částem matematiky, které byly a jsou lépe aplikovatelné v technické praxi. Omezování geometrických témat bylo zdůvodňováno jednak nedostatkem času, pracností a nepoužitelností tradiční geometrie. Z tohoto úhlu pohledu lze tyto připomínky vnímat jako opodstatněné, ovšem celkový přínos geometrie je natolik závažný, že ve vyváženém vzdělávacím systému by neměl být opomenut.

Podle M. Hejného (1990) se struktura školské geometrie dá chápat z různých hledisek. Z hlediska obsahového můžeme učivo rozložit na tři složky:

- **objekt**, kterého se studium týká – útvar (čtverec, těžiště), vztah (kolmost, shodnost), invariant (obsah, průměr), transformace (rovnoběžnost, skládání souměrností),
- **metoda**, kterou se pracuje – souřadnicová, vektorová, syntetická, početní,
- **prostor**, ve kterém se pohybujeme – jeho dimenze a jeho grupa (euklidovská, konformní apod.).

Z metodického hlediska můžeme školskou geometrii analyzovat přes činnosti, které žák vykonává, a přes zkušenosti, znalosti a schopnosti, které přitom získává. Co se týká činností, jedná se například o řešení konstrukčních úloh, experimentování, tvorbu a ověřování hypotéz, dokazování. V případě znalostí jsou to metody, věty a vzorce.

Z psychologického hlediska se učivo geometrie dá rozložit na složky podle psychických funkcí, a to: představivost, kombinační schopnosti, paměť, tvořivost, schopnost argumentace, schopnost abstrakce atd.

Jedním z cílů našich výzkumů, které jsme realizovali v posledních několika letech, bylo postihnout a popsat úroveň geometrické představivosti žáků gymnázií, poskytnout a ukázat vyučujícím matematiky jinou formu ověřování geometrických znalostí, a to pomocí nestandardizovaných testů.

Při studiu DSO Didaktika matematiky na PřF UP v Olomouci vytvořila hlavní autorka tohoto článku test na geometrickou představivost – „Test rovnostranných trojúhelníků“ (viz příloha), který vznikl na základě šetření, jež proběhlo jako součást řešení projektu ESF pod názvem „Vyhledávání talentů pro konkurenceschopnost a práce s nimi“, oblast podpory „Rovné příležitosti dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“, reg. číslo CZ.1.07/1.2.08/02.0017.

Test rovnostranných trojúhelníků vychází z Testu čtverců (IQ test parciálních a kombinovaných schopností),³ tzn. daný nepravidelný rovinný útvar jedním řezem (pouze v představách) máme rozdělit na dvě části tak, aby po složení obou částí vznikl rovnostranný trojúhelník.

Test byl připravován tak, aby byl:

- pro žáky zajímavý a vedl je ke zvýšení zájmu o geometrii,
- pro učitele ve výuce lehce aplikovatelný,
- použitelný pro věkovou kategorii 15–18 let.

Při tvorbě testu byla nejprve vytvořena síť z rovnostranných trojúhelníků a autorka vyhledávala různé nepravidelné útvary tak, aby po rozdělení na dvě části (pouze v představách a pouze jedním řezem) a složení vznikl rovnostranný trojúhelník. V první fázi vytvořila 40 rovinných útvarů, které byly po otestování na malém vzorku žáků dále dotvářeny. Takto vznikly dvě skupiny po 40 úlohách. První skupina úloh – Představivost 1 (TP1) je určena věkové kategorii do 15 let, druhá série úloh – Představivost 2 (TP2) je použitelná pro věkovou kategorii nad 15 let. V obou případech se jedná o nestandardizovaný test na geometrickou představivost, který je pro vyučující matematiky ve výuce lehce použitelný.

Úkolem výzkumného šetření, které bylo následně provedeno, bylo zjistit, zda známka z matematiky a výsledky v nestandardizovaném testu spolu souvisejí, zda existuje těsnost vztahu mezi výsledky chlapců a dívek a seřadit úlohy podle obtížnosti.

Testování proběhlo v červnu ve školním roce 2009/2010 a zúčastnilo se ho celkem 1 690 žáků gymnázií, z toho 548 žáků (234 chlapců a 314 dívek) nižšího gymnázia (sekunda, kvarta) a 1 142 žáků (421 chlapců a 721 dívek) vyššího gymnázia a odpovídající ročníky gymnázia čtyřletého (kvinta, sexta,

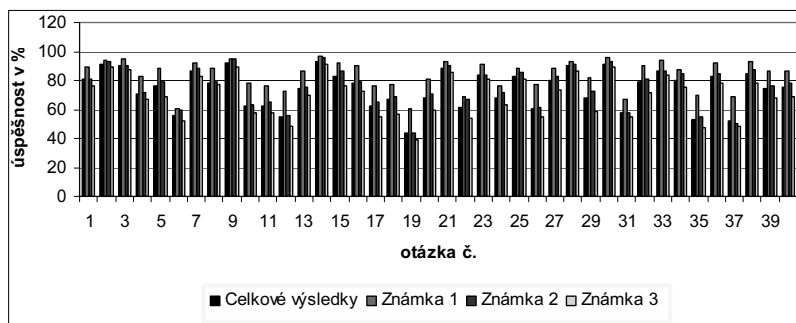
³ SVOBODA, M.: *Psychologická diagnostika dospělých*, Portál, s. r. o, Praha, 2005, str. 112.

1. ročník, 2. ročník). Jednalo se o fakultní gymnázia, která jsou vázána smlouvou o spolupráci s Přírodovědeckou fakultou UP Olomouc. V rámci výzkumu jsme se snažili o zjištění kvality našeho měření a o srovnání validity a reliability s hodnotami standardizovaného IQ testu – Test čtverců.

Dále uvádíme pouze výsledky šetření testu na představivost – TP2 pro věkovou kategorii nad 15 let.

Následující graf 1 a tabulka 1 ukazují souvislost mezi úspěšností v testu TP2 a známkou z matematiky.

Graf 1: Závislost úspěšnosti v testu TP2 na známce z matematiky



Následující tabulka uvádí průměrné bodové zisky jednotlivých skupin žáků podle známky z matematiky, a to včetně jejich průměrných bodových rozdílů v %.

Tab. 1

Otázka	Celkové výsledky	Znáмка 1	Znáмка 2	Znáмка 3	Rozdíl mezi 1 a 3	Rozdíl mezi 2 a 3	Rozdíl mezi 1 a 2
1	81	89,2	80,8	76,6	12,6	4,2	8,4
2	91,6	93,7	93,2	89,7	4	3,5	0,5
3	89,8	94,9	90,4	87,2	7,7	3,2	4,5
4	70,8	82,9	71,2	67,2	15,7	4	11,7
5	76	88,6	79,1	68,4	20,2	10,7	9,5
6	55,4	60,1	59,3	52,3	7,8	7	0,8
7	86,2	91,8	88,1	82,7	9,1	5,4	3,7
8	78,2	88,6	78,8	76,9	11,7	1,9	9,8

9	92,4	94,9	94,6	89,4	5,5	5,2	0,3
10	62,3	78,5	63,3	58,1	20,4	5,2	15,2
11	62,2	75,9	64,7	58,1	17,8	6,6	11,2
12	54,5	72,2	55,4	48	24,2	7,4	16,8
13	74,3	86,7	75,1	69,6	17,1	5,5	11,6
14	93,3	96,8	95,5	91,5	5,3	4	1,3
15	82,9	91,8	86,4	76,6	15,2	9,8	5,4
16	78,3	89,9	79,1	72,6	17,3	6,5	10,8
17	62,6	76,6	65,3	55,3	21,3	10	11,3
18	66,8	77,2	68,4	56,8	20,4	11,6	8,8
19	43,8	60,8	43,8	39,5	21,3	4,3	17
20	68	81	70,3	59,6	21,4	10,7	10,7
21	88,4	93	89,8	86	7	3,8	3,2
22	61,3	69	66,7	54,4	14,6	12,3	2,3
23	83,8	91,1	83,6	81,2	9,9	2,4	7,5
24	68	75,9	71,5	63,2	12,7	8,3	4,4
25	82,8	88	85,9	81,2	6,8	4,7	2,1
26	60,9	77,2	61,6	55	22,2	6,6	15,6
27	79,7	88,6	82,5	73,3	15,3	9,2	6,1
28	89,8	93	91,2	86,9	6,1	4,3	1,8
29	68,3	82,3	72,9	59	23,3	13,9	9,4
30	91	95,6	92,9	89,1	6,5	3,8	2,7
31	57,4	67,1	57,6	55,3	11,8	2,3	9,5
32	78,8	89,9	80,5	72	17,9	8,5	9,4
33	86,1	94,3	86,4	83,3	11	3,1	7,9
34	80	87,3	84,2	75,1	12,2	9,1	3,1
35	53,4	69,6	54,8	47,7	21,9	7,1	14,8
36	82,7	91,8	84,2	77,8	14	6,4	7,6
37	52,1	69	50	48,3	20,7	1,7	19
38	84,4	93	87,3	78,4	14,6	8,9	5,7
39	74,6	86,7	76	67,8	18,9	8,2	10,7
40	75,2	86,1	78,2	68,4	17,7	9,8	7,9
					14,5275	6,5275	8

Z grafu a tabulky je zřejmé, že „jedničkáři“ mají jednoznačně lepší výsledky než „dvojkaři“ a „trojkaři“. Zajímavým výsledkem je fakt, že ani v jedné úloze nebyli „jedničkáři“ horší než „dvojkaři“ nebo „trojkaři“, což se nepotvrdilo v případě šetření u žáků nižšího gymnázia. I další šetření (Slezáková

2010) prokázala souvislost mezi úspěšností při řešení testu TP2 a známkou z matematiky.

Pokusili jsme se také o znázornění pořadí jednotlivých úloh v testu TP2 s jejich následným vyhodnocením podle počtu správných odpovědí, a to s cílem zjistit, jak obtížné byly tyto úlohy pro jednotlivé skupiny, a tedy jakým způsobem by podle nich měly být seřazeny.

V tabulce 2 jsou uvedeny průměrné bodové zisky všech 1 142 žáků u jednotlivých úloh v testu TP2.

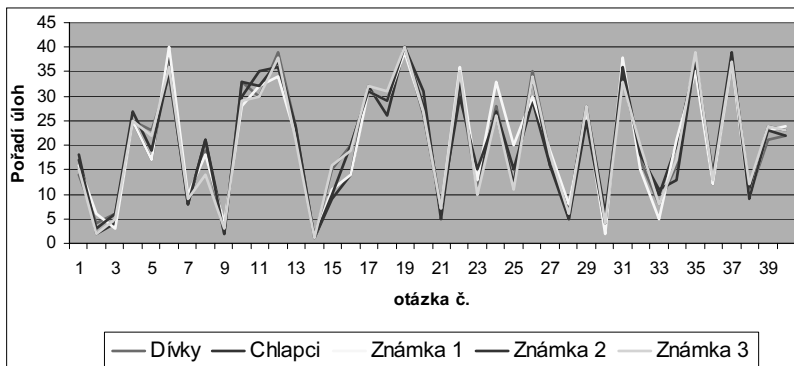
Tab. 2

TP2 (1 142)	Vyřešili:	správně		chybně		Neřešili	
	n	n	%	n	%	n	%
u1	1 119	925	81,0	194	17,0	23	2,0
u2	1 068	1 046	91,6	22	1,9	74	6,5
u3	1 089	1 025	89,8	64	5,6	53	4,6
u4	980	809	70,8	171	15,0	162	14,2
u5	1 088	868	76,0	220	19,3	54	4,7
u6	1 091	633	55,4	458	40,1	51	4,5
u7	1 040	984	86,2	56	4,9	102	8,9
u8	1 009	893	78,2	116	10,2	133	11,6
u9	1 092	1 055	92,4	37	3,2	50	4,4
u10	900	711	62,3	189	16,5	242	21,2
u11	828	710	62,2	118	10,3	314	27,5
u12	754	622	54,5	132	11,6	388	34,0
u13	975	848	74,3	127	11,1	167	14,6
u14	1 104	1 065	93,3	39	3,4	38	3,3
u15	1 037	947	82,9	90	7,9	105	9,2
u16	1 069	894	78,3	175	15,3	73	6,4
u17	849	715	62,6	134	11,7	293	25,7
u18	945	763	66,8	182	15,9	197	17,3
u19	696	500	43,8	196	17,2	446	39,1
u20	997	776	68,0	221	19,4	145	12,7
u21	1 073	1 010	88,4	63	5,5	69	6,0
u22	799	700	61,3	99	8,7	343	30,0
u23	1 023	957	83,8	66	5,8	119	10,4
u24	881	776	68,0	105	9,2	261	22,9
u25	1 051	946	82,8	105	9,2	91	8,0

u26	912	695	60,9	217	19,0	230	20,1
u27	991	910	79,7	81	7,1	151	13,2
u28	1058	1025	89,8	33	2,9	84	7,4
u29	910	780	68,3	130	11,4	232	20,3
u30	1065	1039	91,0	26	2,3	77	6,7
u31	953	655	57,4	298	26,1	189	16,5
u32	963	900	78,8	63	5,5	179	15,7
u33	1027	983	86,1	44	3,9	115	10,1
u34	977	914	80,0	63	5,5	165	14,4
u35	821	610	53,4	211	18,5	321	28,1
u36	1013	944	82,7	69	6,0	129	11,3
u37	713	595	52,1	118	10,3	429	37,6
u38	1032	964	84,4	68	6,0	110	9,6
u39	905	852	74,6	53	4,6	237	20,8
u40	953	859	75,2	94	8,2	189	16,5

Grafem 2 jsme se snažili vyjádřit, jakým způsobem by měly být seřazeny jednotlivé úlohy testu na základě výsledků, které jsme získali od jednotlivých zkoumaných skupin, tedy zvlášť u dívek, chlapců, žáků „jedničkářů“, „dvojkařů“ a „trojkařů“.

Graf 2: Pořadí úloh podle počtu správných odpovědí v testu TP2

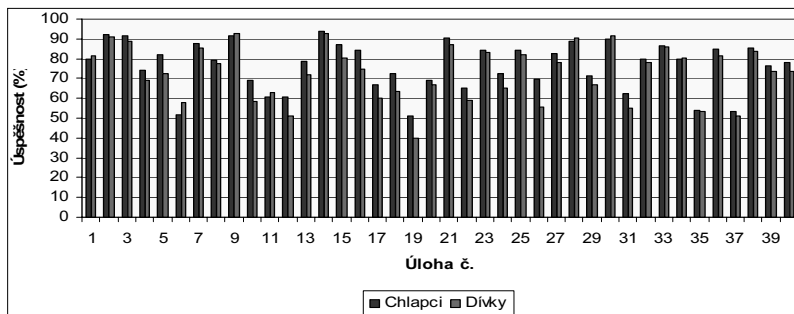


Z našeho šetření vyplývá, že pokud budeme úlohy řadit podle stoupající obtížnosti, budou seřazeny takto: Úloha č. 14, 9, 2, 30, 3, 28, 21, 7, 33, 38,

23, 15, 25, 36, 1, 34, 27, 32, 16, 8, 5, 40, 39, 13, 4, 29, 20, 24, 18, 17, 10, 11, 22, 26, 31, 6, 12, 35, 37, 19.

Následující graf 3 znázorňuje závislost výsledků testu na pohlaví řešitelů..

Graf 3: Závislost mezi výsledky chlapců a dívek vyššího gymnázia v testu TP2



Ve výsledcích provedeného šetření (průměrných bodových zisků chlapců a dívek) žáků vyššího gymnázia je patrný rozdíl mezi výsledky chlapců a dívek. Pouze v sedmi úlohách byly dívky úspěšnější než chlapci.. Jednalo se o úlohy č. 1, 6, 9, 11, 28, 30 a 34. U úlohy č. 28 byl největší celkový průměrný bodový rozdíl, a to 11,5 % ve prospěch dívek. I z dalších šetření (Slezáková 2010) plyne, že existuje závislost mezi úspěšností při řešení testu TP2 a pohlavím řešitelů.

Dalším z cílů, které jsme si při tvorbě testu stanovili, bylo zjistit kvalitu našeho měření a srovnat platnost a spolehlivost (přesnost) s hodnotami standardizovaného IQ testu – Test čtverců. V následujících tabulkách jsou uvedeny hodnoty **reliability** a **validity** měření.

V případě reliability našeho testu byla použita procedura programu SPSS, která zjišťuje hodnotu Cronbachova alfa a také koeficient pro metodu půlení (half-split-method), Validita byla ověřovaná pomocí korelačního vztahu vzhledem ke známce z matematiky.

K vystižení vzájemných vztahů mezi testy je použit Spearmanův koeficient korelace, který umožňuje stanovit kvantitativně, jak těsná je souvislost mezi jevy, na základě nichž byla pořadí vytvořena.

Tab. 3: Hodnoty reliability metodou půlení v testu TP2

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,831
		N of Items	20(a)
	Part 2	Value	,840
		N of Items	20(b)
	Total N of Items		
Correlation Between Forms			,727
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,842
	Unequal Length		,842
Guttman Split-Half Coefficient			,837

- a) The items are: u1, u2, u3, u4, u5, u6, u7, u8, u9, u10, u11, u12, u13, u14, u15, u16, u17, u18, u19, u20.
- b) The items are: u21, u22, u23, u24, u25, u26, u27, u28, u29, u30, u31, u32, u33, u34, u35, u36, u37, u38, u39, u40.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	324	28,4
	Excluded(a)	818	71,6
Total		1142	100,0

- a) Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,902	40

Uvedené tabulky ukazují vysoký stupeň reliability testu TP2, zjištěná hodnota je vyšší než reliabilita IQ testu – Testu čtverců. (Čím je hodnota reliability vyšší, tj. blíží se k +1, tím je vyšší stupeň přesnosti měření.) Pro TP2 je reliabilita $r = 0,837$, pro IQ test – Test čtverců je reliabilita $r = 0,812$ (Svoboda, 2005).

Pro posouzení exaktní validity bylo jako vnější kritérium zvolena známka z matematiky. Použita byla predikční validitu stejně jako v případě Testu čtverců.

Tab. 4: Hodnoty predikční validity v případě testu TP2

	Korelace (výzkum 1d) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ Shrnout podmínku: TP = „TP2“ and výzkum = „JS“		
Proměnná	známka	body	správně %
známka	1,0000 N = 973 p = -	-,2162 N = 973 p = ,000	-,1981 N = 973 p = ,000
body	-,2162 N = 973 p = ,000	1,0000 N = 1142 p = -	,7823 N = 1142 p = 0,00
správně %	-,1981 N = 973 p = ,000	,7823 N = 1142 p = 0,00	1,0000 N = 1142 p = -

Na základě získaných a uvedených výsledků můžeme konstatovat, že naše měření na hladině významnosti 0,05 lze považovat za validní.

Lze tedy konstatovat, že didaktický test TP2 je vhodný k ověřování úrovně geometrické představivosti žáků vyšších gymnázií.

Literatura

- AMTHAUER, R. a kol.: *Test struktury inteligence I-S-T 2000 R*. Praha: Test-centrum, 2005.
- DUŠEK, F.: *Rozvoj prostorové představivosti*. Matematika ve škole, r. XIV (1964) č. 6, s. 313–318.
- GARDNER, H.: *Dimenze myšlení - teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999.
- HEJNÝ, M. a kol.: *Teória vyučovania matematiky 2*. Bratislava: SPN, 1990.
- KUŘINA, F.: *Poznááme prostor*. Praha: PedF UK, 1995.
- MOLNÁR, J.: *Rozvíjení prostorové představivosti (nejen) ve stereometrii*. Olomouc: VUP, 2004.
- PŮLPÁN, Z. a kol.: *O představivosti a její roli v matematice*. Praha: Academia, 1992.
- SLEZÁKOVÁ, J.: Geometrical imagination in a plane. In: *Studentská vědecká soutěž „O cenu děkana 2010“*. Olomouc: PřF UP, 2010.
- SVOBODA, M.: *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 2005.

THOMAS, N. J. T.: *Imagination, Mental Imagery, Consciousness, and Cognition: Scientific, Philosophical and Historical Approaches* [cit. 18. července 2008].
Dostupné z WWW: <[http://www. imagery-imagination.com](http://www.imagery-imagination.com) >.

Kontaktní adresa

RNDr. Jana Slezáková
Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
17. listopadu 12
771 46 Olomouc
tel. +420 732 817 300
slezakova@sgo.cz

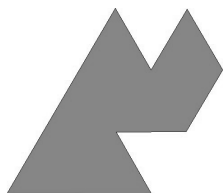
Doc. RNDr. Josef Molnár, CSc.
Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
17. listopadu 12
771 46 Olomouc
tel. +420 585 634 641
molnar@prfnw.upol.cz

*Článek byl zpracován v rámci řešení projektu ESF OP VK CZ.1.07/1.2.08/02.0017
„Vyhledávání talentů pro konkurenceschopnost a práci s nimi“.*

Příloha
Test TP2

Mnohoúhelník jedním řezem rozdělíte tak, aby po přemístění jedné části ke druhé (pouze v představách) vznikl rovnostranný trojúhelník.

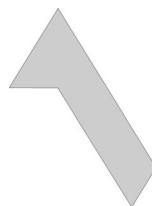
1.



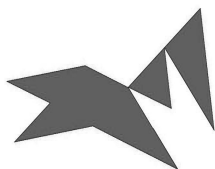
2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



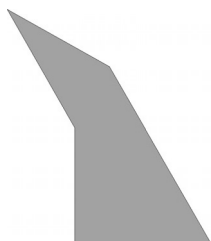
9.



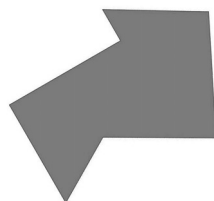
10.



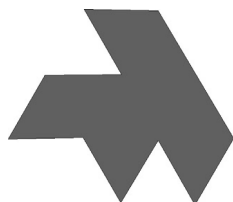
11.



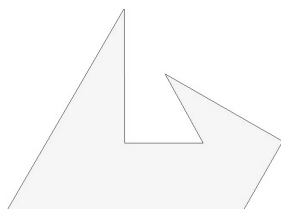
12.



13.



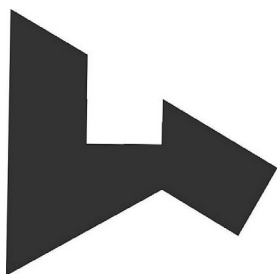
14.



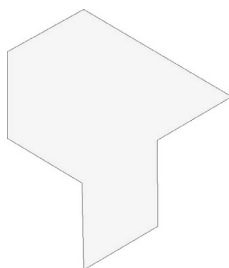
15.



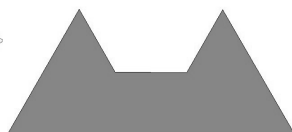
16.



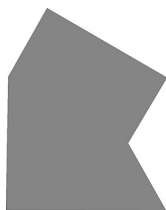
17.



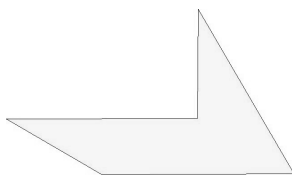
18.



19.



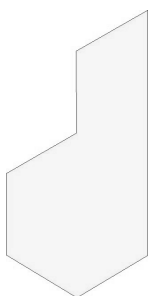
20.



21.



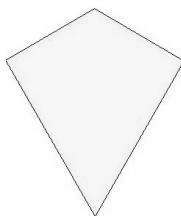
22.



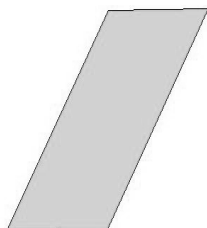
23.



24.



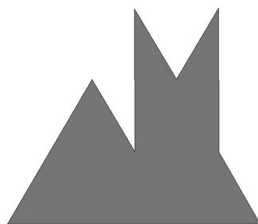
25.



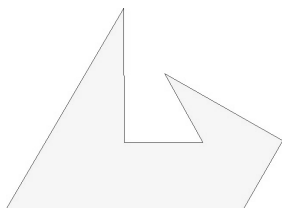
26.



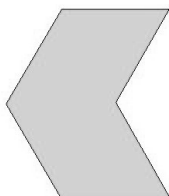
27.



28.



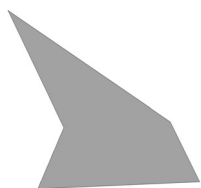
29.



30.



31



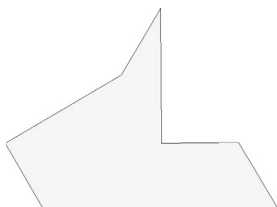
32.



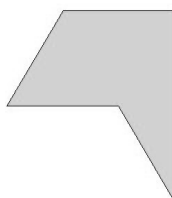
33.



34.



35.



36.



37.



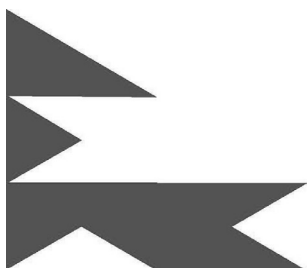
38.



39.



40.



INKLUZÍVNA EDUKÁCIA - JEJ PRÍNOS, PERSPEKTÍVY A LIMITY V KONTEXTE SLOVENSKEJ REPUBLIKY

Pavol Janoško

Abstrakt

Inkluzívna edukácia predstavuje pre školy a školské zariadenia výzvu, prinášajúcu pozitívne zmeny nielen pre tých, ktorých sa bytostne týka – detí s postihnutím, ale pre celý výchovno-vzdelávací systém. Z akých predpokladov vychádza inkluzívny trend, v čom spočíva jeho význam a prečo je dôležité podporiť ho? Aké systémové zmeny so sebou prináša a aké ciele a úlohy si vytyčuje na ceste k inkluzívnej edukácii? To sú niektoré otázky, ktoré si kladú nie len teoretici, ale predovšetkým odborní zamestnanci škôl a školských zariadení. Tí sú napokon najviac konfrontovaní so zložitou realitou praxe a aktívnym presadzovaním inklúzie.

Kľúčové slová

Inklúzia, výchovno-vzdelávací proces, inkluzívna edukácia.

Inclusive Education – Its Benefits, Perspectives and Limits in the Context of the Slovak Republic

Abstract

Inclusive education represents a challenge for schools and school facilities, bringing positive change not only for those who are primarily concerned – children with disabilities but for the whole educational system. On which assumptions is an inclusive trend based on, in which aspects does its significance lie and why is it important to support it? What changes of the system does it bring and what goals and tasks does it put forwards on the way to inclusive education? These are questions asked not only by theorists, but also by professional staff of schools and school facilities. They are ultimately faced with the most difficult reality of practice and active promotion of inclusion.

Keywords

Inclusion, proces of education, inclusive education.

*„Vedomosti umožňujú predvídať
a predvídanie umožňuje konať.“*

Auguste Comte

Úvod

Predpokladom kvalitného a plnohodnotného života každého človeka je ucelený rozvoj jeho osobnosti, s využitím rozsiahleho (často nevyužitého) vnútorného potenciálu. Bežné školy a školské zariadenia, ktoré sú špecifickým a spoločensky významným životným priestorom formálnej edukácie (Průcha, 2005) preto zohrávajú v procese formovania osobnosti každého dieťaťa kľúčovú úlohu. Paradigma inkluzívnej edukácie zdôrazňuje požiadavku minimalizovania segregujúcej edukácie (Zászkaliczky, 2010). Všetky deti bez rozdielu majú právo na spoločné vzdelávanie. Majú právo byť konfrontovaní s odlišnosťou a rôznorodosťou, ako prirodzenou súčasťou života v prostredí v ktorom žijú.

V zahraničí sa presadzujú rôzne formy podpory implementácie inkluzívnej edukácie (Booth, Ainscow, 2002; Belk, 2005; Knauer, 2008). Na Slovensku inkluzívny trend v porovnaní so západnými krajinami EU zaostáva, pričom je výrazne ovplyvnený dlhodobým procesom transformácie školského vzdelávacieho systému (kontinuálna reforma školstva, pozn.). Postupne sa však objavujú konkrétne opatrenia napomáhajúce realizácii inklúzie na bežných školách. Miera ich úspešnosti a reálneho dopadu je však zatiaľ minimálna a medzi odborníkmi prevládajú skeptické názory. Potrebná je preto dôsledná analýza bariér inkluzívnej edukácie (Žovinec, Seidler, 2010) a identifikácia faktorov, ktoré naopak determinujú jej úspešnosť (Lechta, Janoško, 2011).

Stručný etymologický exkurz

Terminologické vymedzenie v oblasti starostlivosti o deti s postihnutím, narušením a ohrozením¹ je nikdy nekončiaci sa proces, podobne ako v iných oblastiach pedagogiky. Ku kodifikácii terminológie dochádza až príliš často,

¹ Pod označením „osôb (deti) s postihnutím, narušením alebo ohrozením“ rozumieme jedincov: a) s relatívne ireparabilným, predovšetkým zmyslovým, telesným alebo kognitívnym *postihnutím*, b) s potenciálne reparablem *narušením*, predovšetkým narušenou komunikačnou schopnosťou alebo poruchami správania, c) so zjavným alebo skrytým *ohrozením* – tzn. s rizikom vývinu narušenia alebo postihnutia, resp. chronického ochorenia (Lechta, 2010).

čo je podľa Lechtu (2010) možné vysvetliť predovšetkým jej veľkou heterogenitou v danej oblasti.

Pojem inklúzia, prekladaný ako „*zahrnutie, pojatie*“ (Horňáková, 2006, s. 3), je odvodený z lat. „*inclusio*“ (ang. „*inclusion*“, nem. „*Inklusion/Einschluss*“) a používa sa už niekoľko desaťročí nielen v (liečebnej a špeciálnej) pedagogike, ale aj v rôznych iných vedeckých disciplínach (Krach, 2009). Tento pojem čoraz viac nahrádza v praxi zaužívaný pojem integrácia, odvodený z lat. „*integratio*“ (ang. „*integration*“, nem. „*Integration*“), ktorý môžeme preložiť ako „*spojenie, obnovenie celku*“. Nie je jednoduché definovať rozdiel, ktorý medzi týmito synonymicky používanými slovami zjavne existuje. Oba pojmy totiž predstavujú proces začlenenia segregovaných detí s postihnutím do spoločnosti a ich vzdelávanie v bežných podmienkach, ako aj výsledok tohto procesu, čiže konečný stav – začlenenie/(znovu)obnovenie celku – segregovaných detí s tými deťmi, ktoré neboli/nie sú segregované. Pojem inklúzia však má, na rozdiel od integrácie, hlbší eticko-právno-politický rozmer. Krach (2009) vidí výhodu používania pojmu inklúzia v porovnaní so zaužívaným pojmom integrácia v snahe o rozvírenie medzinárodnej diskusie o „inklúzii“ spojenou s možnosťou podpory globálneho inkluzívneho hnutia. Inklúzia je často vnímaná ako impulz pre stagnujúceho procesu integrácie, jej prehĺbenie a rozšírenie. Booth a Ainscow (2002) hovoria o stanovení jasnej miery pre kvalitu a evaluáciu edukácie – „*Index for inclusion*“.

Špecifiká konceptu inkluzívnej edukácie

Medzi hlavné úlohy školy v kontexte inklúzie môžeme zaradiť skúmanie, hľadanie a nachádzanie nových ciest a riešení zlepšovania edukácie a spolu-
nažívania všetkých detí. Škola sa postupne mení, transformuje zo školy pre „*selektujúcej*“ na „*školu pre všetkých*“ („*school for all*“). Stáva sa spoločným vzdelávacím priestorom charakteristickým vysoko funkčnou komunikáciou a kooperáciou medzi jednotlivými (všetkými) členmi spoločnosti.

I keď hlavným a často uvádzaným cieľom inkluzívnej edukácie je práve sociálna adaptácia jedinca s postihnutím (podobne ako pri integratívnom prístupe), tento z inklúzie vychádzajúci koncept výchovy a vzdelávania plní svoj účel pre:

- **výchovno-vzdelávací progres a aktivizáciu zdrojov u detí s PNO** (prejavujúci sa napr.: podporou a stimuláciou kognitívnych, komunikačných a motorických funkcií a z nich vychádzajúcich zručností a kompetencií v rôznych oblastiach atď.),

- **výchovno-vzdelávací progres a aktivizáciu zdrojov u intaktných jedincov** (prejavujúci sa napr.: zvýšenou flexibilitou v záťažových situáciách, schopnosťou kooperácie, posilnením sociálnych zručností a etických kompetencií a pod.),
- **aktivizáciu zdrojov a rozvoj osobnostných a profesijných kompetencií u pedagógov, resp. v riadiacom tíme školy/školského zariadenia,**
- **skvalitnenie funkčnosti školského systému ako takého.**

Koncept inkluzívnej edukácie prináša novú kvalitu vo vzdelávaní. V rámci politického systému na Slovensku dochádza na inštitucionálnej úrovni k snahám o podporu, zjednotenie a prepojenie legislatívy vo výchove a vzdelávaní osôb s postihnutím. Taktiež je pozitívnu skutočnosťou, že na akademickej úrovni vznikajú nové kurzy a odbory zamerané na inklúziu, vychádzajúce predovšetkým z potreby zaškolenia budúcich pedagógov pre vyučovanie v zmenených podmienkach (Hornáková, 2006; Lechta, 2009, 2010). Cieľom je predovšetkým zvýšenie ich profesijných kompetencií, ktoré sú dôležitou podmienkou úspešnej inkluzívnej edukácie v meniacom sa školskom systéme. Pedagógovia a študenti by mali vedieť vnímať rôznorodosťou ako obohatenie a nie ako problém. Významnou charakteristikou je tu koadaptačný prístup podporujúci rovnoprávnosť a partnerstvo postihnutých s intaktnými, podmienené preberaním zodpovednosti za svoj podiel na formovaní spoločnosti (Požár, 2010).

Súčasný systém špeciálneho školstva by sa nám vzhľadom na uvedený trend mohol zdať prežitkom, s čím by však nesúhlasili mnohí odborníci. Rekonštrukcia štátnej sústavy je z viacerých dôvodov (finančných i personálnych) očakávaným krokom, nemôže však byť vzhľadom na svoju špecifickosť unáhlená. V súčasnosti čoraz viac odborníkov poukazuje na to, že dôležitejším trendom než je školská integrácia, je trend zamerania na individuálne potreby jedinca vyúsťujúci do súčasného trendu inkluzívnej edukácie (Jurkovičová, 2008).

Problematika realizácie inkluzívnej edukácie

Na realizáciu inkluzívnej edukácie majú prostredníctvom svojich prekrývajúcich a doplnujúcich kompetencií dopad rôzne rezorty (školsťvo, zdravotníctvo, rezort práce, sociálnych vecí a rodiny atď.). Ich činnosť a jej výsledky umožňujú uskutočnenie požadovaných systémových zmien. Súčasný stav integrácie a riešenia tejto problematiky je vzhľadom na svoju multidimenzio-

nálnosť zložitý. V praxi naráža na mnohé prekážky a obmedzenia. Veľký význam má vzájomná spolupráca krajín EU a prenos zahraničných „best practices“.

Inklúzia opierajúca sa o nasledovné princípy: *regionalizácie, decentralizácie, transferu kompetencií a integrovanej terapie* (Feuser, 2001 in Horňáková, 2006) zdôrazňuje, že dané princípy sa dotýkajú všetkých detí. Nie len samotné dieťa so špecifickými potrebami je stredobodom, ale taktiež špecifické potreby ostatných žiakov. Výchova a vzdelávanie detí s postihnutím si podľa Hausera (2009) vyžaduje zabezpečenie:

- odborného prístupu vo vzdelávaní, prostredníctvom vysoko erudovanej diagnostiky a špeciálnych metód a foriem vyučovania,
- vhodných materiálnych a personálnych podmienok,
- finančných prostriedkov, ktoré slúžia na zabezpečenie vyššie uvedených zložiek.

V rámci starostlivosti o osoby s postihnutím došlo na Slovensku za niekoľko posledných rokov k mnohým pozitívnym zmenám. Jednou z nich je aj skutočnosť, že špeciálne školy sú oveľa otvorenejšie systémy vo vzťahu k vonkajšej spoločnosti ako tomu bolo v minulosti a svojimi vzdelávacími výsledkami predstavujú vo vzdelávaní vysokú konkurenciu bežným školám. Boli to práve špeciálne školy, ktoré sa museli v posledných rokoch vysporiadať s klesajúcim počtom detí s postihnutím. Vzniknutá situácia viedla až ku stavu, ktorý by sa dal nazvať ako „spor (boj) medzi špeciálnymi a bežnými školami“ a dokonca medzi špeciálnymi školami samotnými, ktoré sa báli o svoju existenciu. Táto situácia, napriek spomenutým existenčným problémom, nakoniec viedla k lepšiemu vyprofilovaniu silných i slabých stránok integrovaného vzdelávania v bežných i špeciálnych školách. K silným stránkam špeciálnych škôl môžeme zaradiť kvalifikovanejší odborný personál, lepšie materiálno-technologické vybavenie, porovnateľné poznatky a vedomostné výsledky žiakov (Levčíková a kol., 2002), užšia tímová spolupráca špeciálneho pedagóga, liečebného pedagóga, vychovávateľa a psychológa atď. Opodstatnenie existencie špeciálnych škôl ďalej potvrdzujú slabé stránky škôl bežného typu, ktoré zápasia s problémami ako: nepostačujúca vedomostná kvalifikovanosť odborného personálu v oblasti špeciálnej, liečebnej a integratívnej/inkluzívnej pedagogiky, pracovná preťaženosť, obmedzenejšie možnosti uplatňovania zásady individuálneho prístupu a pod. Učitelia na bežných zá-

kladných školách s menšími alebo väčšími ťažkosťami zvládajú proces učenia v triede s integrovaným žiakom/žiakmi. Hovoria o rušení procesu učenia, jeho spomaľovaní, nižšej efektívnosti. Šimko a Šimko (2007) uvádzajú niekoľko prípadov neúspešnej integrácie. Popisujú napríklad situáciu, kedy učiteľ na prvom stupni bežnej ZŠ s integráciou súhlasí, ale na druhom stupni vplyvom rôznych faktorov integrácia zlyháva a špeciálna škola s veľkými ťažkosťami rieši vzniknutú vzdelávaciu situáciu prijatého žiaka. Tento príklad poukazuje na špecifickosť a zložitosť integratívneho vzdelávania a dôležitosť dôkladného plánovania jednotlivých krokov.

Na základe prieskumu o stave integrácie na ZŠ Hrebeňárová a Mandžáková (2006) konštatujú, že úspech integrovanej/inkluzívnej edukácie sa odvíja od dokonalej prípravy učiteľov ZŠ na tento proces. Učiteľom chýbajú konkrétne vedomosti o jednotlivých druhoch postihnutia, vypracovávaní individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov, informácie o špeciálnych metódach a formách práce, čiže komplexné informácie z danej problematiky. Náročnosť profesie učiteľa pod vplyvom týchto faktorov razantne stúpla. Niet sa čo diviť, že mnohí učitelia sa cítia danou situáciou zaskočení, bránia sa jej a často odmietajú zmeny, ktoré by boli prínosom i pre ich vlastný osobnostný a profesijný rast.

Záver

Vo všeobecnosti je možné zhrnúť, že pre niektoré systémové zmeny a posuny, ktoré inkluzívna edukácia prináša, nie sú v súčasnosti vytvorené optimálne podmienky. Každá škola je špecifickým, dynamickým a neustále sa meniacim systémom (Hummel, Gerber, 2005), preto prístup k podpore jej inkluzívneho rozvoja musí byť systémový a systematický. K dosiahnutiu stanovených cieľov vedie určitý sled krokov, ktoré môžu byť v danom systéme prirodzene sprevádzané progresom aj regresom jednotlivých prvkov. Tým, že inklúzia ponúka všetkým deťom (bez rozdielu) rovnakú štartovaciu pozíciu do života, znamená v konečnom dôsledku prínos pre celú spoločnosť.

Literatúra

BELK, J. 2005. Inclusion in Early Childhood Programs: A Kaleidoscope of Diversity. In: *National Forum of Special Education Journal*, Vol. 16, No. 1, 2005 [online] [cit. 2010-04-30]. Dostupné na internete: <http://www.nationalforum.com>.

- BOOTH, T., AINSWORTH, M. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002, 107 s. ISBN-1-872001-18-1.
- HAUSER, J. 2009. *Osobitosti a podmienky výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. [online] In. Štátny vzdelávací program. ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009 [cit. 2009-06-19]. Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>.
- HORNÁKOVÁ, M. 2006. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In. *Efeta*, 2006, roč. XVI, č. 1, s. 2–5. ISSN 1335-1397.
- HREBEŇÁROVÁ, L., MANDZÁKOVÁ, S. 2006. Súčasný stav individuálnej integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na prvom stupni základných škôl na Slovensku.
- JURKOVIČOVÁ, P. 2008. Systém vzdelávania vo vybraných štátoch Európskej únie s akcentom na reflexiu špeciálnej pedagogiky. In. *Harmonizace přístupu k osobám se specifickými potřebami v kontextu členství České republiky v Evropské unii*. Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-244-2103-2.
- KNAUER, S. 2008. Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz, 2008. ISBN 978-3-407-25419-1.
- KRACH, S. 2009. Zur Herleitung und Begründung des Begriffs Inklusion. In. *Behinderten Pädagogik*, Heft 4, Darmstadt: Psychosozial-Verlag, 2009. ISSN 0341-7301.
- LECHTA, V. et al. 2009. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Osveta, 2009. ISBN 978-80-8063-303-5.
- LECHTA, V. (ed.). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: Děti s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V., JANOŠKO, P. 2011. Koncept inkluzívnej edukácie – permanentná výzva pre výchovno-vzdelávací systém. In *Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením*. Sborník příspěvků z národní konference, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 7–14. ISBN 978-80-244-2773-7.
- LEVČÍKOVÁ, M. a kol. 2002. Výsledky riešenia projektu Longitudinálny výskum efektívnosti integrácie zdravotne postihnutých žiakov. Projekt VEGA 1/7451/20 [online] [cit. 2010-03-06]. Dostupné na internete: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/integracia/Grant-Longitudinalny_vyskum-vysledky.pdf.

- POŽÁR, L. 2010. Sociálněpsychologická východiska inkluzivní pedagogiky. In: LECHTA, V. (ed.). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky. Děti s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- PRŮCHA, J. 2005. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- REGEC, V. 2008. Európska únia a jej pôsobenie v starostlivosti o osoby so špecifickými potrebami. In: *Harmonizace přístupů k osobám se specifickými potřebami v kontextu členství České republiky v Evropské unii*. Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-244-2103-2.
- ŠIMKO, M., ŠIMKO, J. 2007. Niekoľko poznámok k integrácii zdravotne postihnutých žiakov. In: Efeta, roč. XVII, č. 1, 2007. s. 9–11. ISSN 1335-1397.
- ZÁSZKALICZKY, P. 2010. Filozofické perspektivy inkluzívnej pedagogiky v 21. storočí. In: LECHTA, V. (ed.). 2010. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus s. r. o., 321 s. ISBN 978-80-970623-2-3.

Kontaktní adresa

Mgr. Pavol Janoško, PhD.
Pedagogická fakulta UK v Bratislave
Ústav sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky
Šoltéssova 4
811 08 Bratislava
janosko@fedu.uniba.sk

Príspevok vznikol ako súčasť projektu Inkluzívna edukácia ako viacdimenzionálny výchovný problém (KEGA č. 009TVU-4/2011).

SOMATOPEDIE - REFLEXE JEJÍ SOUČASNOSTI I DALŠÍHO VÝVOJE

Jiří Kantor

Abstrakt

Termínem somatopedie označujeme dle tradičního vymezení prof. Kábeleho (1992) tu z odborných profilací speciální pedagogiky, která se věnuje lidem s tělesným postižením, zdravotním oslabením či nemocí. Text se bude zabývat některými z nynějších proměn i možností dalšího vývoje somatopedie. Zhodnotí současnou terminologii oboru, fenomén postižení a zdraví, specifika somatopedické klientely, kompetence somatopedů, interdisciplinární provázanost a integritu samotného oboru. Na závěr se pokusí reflektovat dopad současných změn na některé nezbytné posuny pro vysokoškolskou přípravu studentů speciální pedagogiky.

Klíčová slova

Somatopedie, omezení hybnosti, tělesné postižení, nemoc, kompetence somatopedů, vzdělávání, rehabilitace, terapie, prevence, interdisciplinární přístup.

Education of People with Illness and Physical Disability – Reflection of the Present State and Possibilities of Further Development

Abstract

Education of the students with physical disability and illness is, according to the traditional definition of prof. Kábele (1992), is one of the specialisation of the Czech special education. In this article, we will deal with some of the current transformations and possibilities of a further development of this specialisation. We will reflect its contemporary terminology, the phenomenon of handicap and health, the specifics of its clientele, the competences of teachers, the interdisciplinary cohesion and the integrity of the discipline itself. In the end, we will sum up the influence of the current shifts on the necessary alternation for university studies in the field of special education.

Key words

Education of students with physical disability and illness, physical disability, illness, competences of teachers, rehabilitation, physiotherapy, prevention, interdisciplinary approach.

Somatopedie je oborem speciální pedagogiky, který se specializuje na osoby s tělesným postižením a nemocí. Původně se nazývala *defektologie ortopedická*, současný pojem zavedl roku 1956 František Kábele (z řec. soma – tělo, paideia – výchova, vedení). Ačkoliv je somatopedie i dnes nejfrekventovaněji používaný termín, setkáváme se také s názvy pedagogika tělesně postižených, výchova a vzdělávání jedinců s tělesným postižením, rehabilitační pedagogika tělesně postižených, somatopedagogika, speciální pedagogika somatopedická aj. (Vítková, 1999, Vítková, 2006, Hruška, 1995, Kollárová, 1993).

Výhodou nově zaváděných termínů může být snazší srozumitelnost pro širokou veřejnost. Nicméně žádný z výše uvedených termínů zcela adekvátně nevystihuje záběr celého oboru, který již v současné době nelze chápat pouze v kontextu výchovy a vzdělávání. Nevýhody terminologické plurality se projevují ve vzájemné komunikaci mezi odborníky, rodiči a širší veřejností. Na odborné úrovni postrádáme všeobecný konsensus, jak vymezit samotný obor i základní terminologii. Právě z těchto důvodů zde budeme používat vžitý termín somatopedie.

Na tomto místě může být užitečné si také připomenout, že odbornou specializaci v somatopedii člověk získává vysokoškolským studiem speciální pedagogiky a státní závěrečnou zkouškou ze somatopedie.

Se značnou rozmanitostí termínů se můžeme setkat také ve vztahu k somatopedické klientele. Bohužel i v odborných somatopedických textech převládají pro označení klientů názvy, ve kterých se objevují termíny porucha, vada či postižení (viz níže). Pro označení somatopedické klientely se přitom jeví jako nejvhodnější terminologické spojení **člověk s omezením hybnosti**. Omezení hybnosti je dle odborné literatury členěno na částečné nebo celkové, primární nebo sekundární (Vítková, 2006). Při primárním omezení se jedná o „přímé postižení vlastního hybného ústrojí nebo postižení centrální či periferní nervové soustavy, kdy v periferní části je postiženo vlastní hybné ústrojí, např. amputací, deformací, vývojovými vadami apod.“ (Vítková, 1999, str. 9). Ve druhém případě zůstává „centrální i periferní nervová soustava a vlastní

pohybové ústrojí bez patologických změn, hybnost je však omezena z jiných příčin. Projevují se tu důsledky chorob srdečních, revmatických, kostních apod., které omezují pohyb nemocného.“ (Vítková, 1999, str. 9).

Termín **člověk s omezením hybnosti** má ve srovnání s dříve používanými termíny (člověk s poruchou mobility nebo poruchou hybnosti, člověk se zdravotním postižením či více vadami apod.) několik výhod. Je to termín:

- patrně nejlépe a v plné šíři vystihující somatopedickou klientelu, kterou tvoří nejen lidé s tělesným postižením, ale také lidé nemocní a zdravotně oslabení (je neadekvátní říci např. o člověku s alergií, že má poruchu hybnosti, neboť hybnost je v tomto případě pouze omezena, nikoliv narušena),
- praktický, není příliš dlouhý,
- srozumitelný,
- nejedná se o zcela nový termín (cituje ho již Sovák ve svém *Nárysu speciální pedagogiky* z roku 1980).

Příčinou omezení hybnosti ze somatopedického hlediska může být tělesné postižení, nemoc a zdravotní oslabení. **Tělesným postižením** se rozumí „*převažující nebo trvalé nápadnosti v pohybových schopnostech, které mají značný vliv na kognitivní, emocionální a sociální výkony*“ (Gruber, Lendl, in Vítková, 2006, s. 39). **Nemoc** je definována jako porucha rovnováhy organismu s prostředím, přičemž vznikají anatomické a funkční změny v organismu (Kábele, 1992; Jonášková, in Müller, 2001). Z hlediska somatopedie není nemoc považována jen za biologickou odchylku, ale za typ sociálního znevýhodnění (Bendová, Renotierová, 2005). Ze skupiny osob s nemocí se v české somatopedii vyčleňuje ještě skupina osob se **zdravotním oslabením**. Zdravotně oslabený člověk má sníženou odolnost vůči chorobám a sklon k jejich opakování (např. u akutních zánětů dýchacích cest). Jeho zdravotní stav je ohrožen působením nevhodného životního prostředí, špatným režimem nebo nesprávnou výživou (Kábele, 1992).

Jiným blízkým pojmem ve vztahu k somatopedii je *zdravotní postižení v užším významu* – souhrnné označení skupiny osob nemocných a zdravotně oslabených (Vítková, 1998, Opatřilová, Zámečnicková, 2007). Další odkazy k oblasti somatopedické terminologie můžeme nalézt v odborné literatuře (Vítková, 1998, Kábele, 1992, Jonášková, in Müller a kol., 2001 aj.).

Posuny v paradigmatu

Dříve byla speciální pedagogika celkově zatížena medicínským paradigmatem, díky kterému se dostávaly do popředí fenomény nemoci, patologie, omezení a postižení (Opatřilová, Zámečníková, 2007, Vitková, 2006). Pro současnou práci speciálního pedagoga-somatopeda je však důležitější, jaké jsou možnosti a schopnosti člověka s omezením hybnosti a ve kterých směrech a oblastech má potenciál pro seberození, seberealizaci a nacházení životní spokojenosti. Vypadá to, jako by z hlediska odborného pohledu byl dříve člověk s pohybovým omezením „schovaný“ za svou vadou, kdežto nyní ustupuje do pozadí zaměření na jeho disabilitu a vzrůstá význam jeho osobnosti. Stále více speciálních pedagogů si uvědomuje, že s klientem nelze dobře dlouhodobě pracovat bez znalosti životního příběhu a systému, ve kterém klient žije.

Rozšíření věkového spektra klientely

Speciálně pedagogický přístup může člověk se specifickými potřebami potřebovat v různých etapách svého života, popř. v průběhu celého života (Bendová, 2007, Vitková, 2006). Proto patří k současným trendům speciální pedagogiky rozšíření speciálně pedagogické podpory na život člověka v celém rozsahu (v kontextu dosavadní tradice speciální pedagogiky se tento trend týká především včasné podpory, dospělého věku a podpory seniorů). Určitá omezení však stále existují, a to především ve zdravotnictví. Současná legislativa neumožňuje speciálním pedagogům pracovat např. na neonatologických odděleních, jednotkách intenzivní péče, s hospitalizovanými dospělými pacienty apod.

Rozšíření specifických potřeb klientely

V praxi se stále častěji setkáváme s lidmi, u kterých je pohybové omezení doprovázeno dalšími disabilitami (v mentální, zrakové, sluchové či komunikační oblasti). Tento trend souvisí do značné míry s integrací žáků s lehčím stupněm postižení do běžných škol a stále užším zaměřením škol, které byly dříve označovány jako speciální, na žáky s těžšími typy postižení. Právě praxe vyžaduje, aby somatoped dokázal pracovat také s těmito klienty, přestože tento úkol přesahuje rámec samotné somatopedie. Posuďme však sami, jak se změnila určitá somatopedická problematika, např. nácvik používání ortopedického vozíku, u člověka pouze s tělesným postižením na jedné straně a u člověka s kombinovaným tělesným a mentálním nebo zrakovým postižením na straně druhé.

Rozšíření kompetencí somatopedů

Většina autorů prezentuje somatopedii jako vědní obor zabývající se výchovou a vzděláváním (Kábele, 1992, Vítková, 2006), přestože profesionální kompetence somatopedů značně přesahují rámec edukace. Výchova a vzdělávání zůstává stále prioritní oblastí, práce speciálního pedagoga však zasahuje do všech oblastí uceleného systému rehabilitace. Podílí se také na terapii, prevenci, poradenství, zaměstnávání a socializaci osob s omezením hybnosti.

Terapii realizujeme ve speciální pedagogice působením na postižené funkce a složky osobnosti klienta prostřednictvím:

- obecných metod, např. stimulace, korekce, podmiňování (tyto metody jsou součástí odborné přípravy speciálního pedagoga),
- specializovaných terapií, např. orofaciální terapie, muzikoterapie, synergicko-reflexní terapie, psychomotorika.

Provádí-li speciální pedagog terapii, nemusí při práci s klientem využívat nezbytně pouze pedagogické prostředky. Nicméně většinu z výše uvedených příkladů terapií lze provádět pouze s doplněním příslušného vzdělávání nebo odborného výcviku. Terapeutické nástroje jsou součástí léčebných i pedagogických prostředků rehabilitace.

Další z oblastí, ve které somatoped může uplatňovat své kompetence, představuje oblast prevence. **Prevence** probíhá v rámci třístupňového systému (Kábele, 1992) a podílí se na ní kromě somatopedů také pracovníci ve zdravotnictví, učitelé nebo zaměstnanci z oblasti sociální péče. *Primární prevence* znamená předcházení ohrožujícím situacím v celé sledované populaci, např. screening vrozených vývojových vad ve zdravotnických zařízeních, seznámení se s rizikovými situacemi, které mohou způsobit vážné úrazy ve školách apod. *Sekundární prevence* se orientuje na rizikové skupiny populace ohrožené negativním jevem, např. děti předčasně narozené, pacienty dětských oddělení nemocnic (ohrožené hospitalizmem) aj. Na sekundární prevenci v kontextu školského zařízení při nemocnici se může podílet herní specialista, somatoped nebo ošetřující personál. Na sekundární prevenci v rámci ostatních somatopedických institucí se podílejí např. střediska rané péče, speciálně pedagogická centra nebo pedagogicko-psychologické poradny.

Terciární prevence probíhá u osob, u kterých se již projevilo určité postižení nebo onemocnění. Cílem terciární prevence je předejít dalším negativním důsledkům, které z postižení či onemocnění vyplývají. Příkladem je např.

využívání kompenzačních pomůcek, prevence nežádoucích projevů chování (agresivita, uzavření se do sebe), nácvik alternativní komunikace aj. Oblast terciární prevence je nejvíce zastoupena v práci somatopedů.

Somatopedické poradenství je v rámci školství realizováno především prostřednictvím speciálně pedagogických center pro tělesně postižené a speciálně pedagogických center pro kombinované vady (viz Vyhláška MŠMT č. 72/2005).

Nabídka poradenských aktivit pro osoby s omezením hybnosti je však mnohem širší, neboť poradenství mohou zajišťovat různé instituce MPSV (např. střediska rané péče), neziskové organizace, dále výchovný poradce, školní speciální pedagog nebo pedagogicko-psychologické poradny apod. Specifikem poradenské práce je mnohem bližší kontakt s rodinou nebo dalšími subjekty, které jsou pro klienta důležité. Proto můžeme říct, že předmětem somatopedie není pouze samotný klient, tedy člověk s omezením hybnosti, ale také jeho okolí, se kterým vstupuje do různých forem interakce.

Speciální pedagog – somatoped používá také sociální a pracovní prostředky rehabilitace osob s omezením hybnosti. Cílem **sociálních prostředků rehabilitace** je umožnit osobám s omezením hybnosti vést co nejsamostatnější život a být (dle individuálních schopností a potřeb) začleněn do běžného sociálního prostředí. Rehabilitace úzce souvisí s fenoménem sociální integrace (Jankovský, 2006, Jesenský, 1995, Novosad, 2000). Somatoped se může podílet na realizování různých služeb, které k tomuto cíli směřují (aktivizační, volnočasové, asistenční...). V oblasti **pracovních prostředků rehabilitace** nachází somatopedi uplatnění jak v procesu teoretické nebo praktické profesní přípravy (rekvalifikace, zácvik) či při samotné realizaci zaměstnávání osob s omezením hybnosti (např. v chráněných pracovních dílnách).

Provázanost jednotlivých oblastí uceleného systému rehabilitace

Současný trend směřuje nejen k rozšiřování kompetencí somatopedů, ale proklamuje také nezbytnost užší spolupráce mezi speciálními pedagogy, zdravotnickým personálem a ostatními specialisty z jednotlivých oblastí uceleného systému rehabilitace. Praktická realizace této myšlenky naráží na mnoho překážek – přesto existují instituce či příklady, kdy se vzájemnou provázanost a koordinaci v poskytování služeb daří poměrně dobře zabezpečit (např. Jedličkův ústav a školy při Jedličkově ústavu v Praze). Otevírání stále většího prostoru pro vzájemnou mezioborovou spolupráci je žádoucí také v oblasti výzkumu, sdílení zkušeností a komunikace (potřeba obohacovat somatope-

dickou teorii o poznatky a zkušenosti jiných oborů) nebo při uplatňování různých terapeutických a edukačních postupů, které přesahují specializaci speciálního pedagoga-somatopeda apod.

Integrace různých identit oboru

Somatopedii (stejně jako ostatní obory speciální pedagogiky a pomáhajících profesí) nelze považovat výlučně za **vědu** nebo vědecký obor, protože práce somatopeda je zároveň i **uměním** (které vyžaduje schopnost praktického použití pedagogických dovedností, speciálních metod a přístupů) a **interpersonálním procesem** (který vyžaduje schopnost navázat lidský vztah, rozvíjet ho žádoucím směrem, umět rozpoznat a pracovat s riziky vztahového rámce) (srov. Kantor, in Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, Bruscia, 1998). Použijeme-li stručného shrnutí, dobrým somatopedem je z hlediska uvedených identit oboru ten, kdo dokáže s klientem pracovat lidsky (somatopedie jako interpersonální proces), odborně (somatopedie jako umění) a ví, proč co dělá (somatopedie jako věda).

Ve světle těchto odlišných identit je diskutabilní definování somatopedie pouze jako vědního oboru, přestože mnohé definice ji takto vymezují (např. Vítková, 2006, Opatřilová, Zámečníková, 2007).

Reflexe odborné přípravy studentů somatopedie

Uvědomění těchto tří odlišných identit významně ovlivňuje praktickou přípravu somatopedů na vysokých školách. Kromě teorie oboru a praxe s klienty má důležité postavení osobnostní rozvoj studentů, nácvik praktických dovedností, přístupu ke klientovi a specializovaných metodik. Domnívám se, že právě v odborné přípravě somatopedů spočívá velký potenciál pro změny, které by připravily studenty adekvátněji pro práci s klientem.

Jedním ze závažných problémů je provázanost teoretické a praktické přípravy – nestačí pouze zajistit dostatek praxe v rámci vysokoškolské přípravy. Je zapotřebí, aby již při výuce došlo k propojení teoretických vědomostí s praktickými dovednostmi, což je organizačně velmi náročný úkol.

Na tuto výzvu reaguje nově vznikající koncepce výuky somatopedie na Ústavu speciálněpedagogických studií UP v Olomouci (na vytvoření a realizaci tohoto projektu se podílí tým interních vyučujících i externistů). V akademickém roce 2010/2011 jsme se u několika oborů pokusili na zkoušku realizovat část výuky na praktických somatopedických zařízeních, např.

v Základní a střední škole Credo, o.p.s. Pro akademický rok 2011/2012 jsou připravovány daleko významnější změny, které počítají s omezením frontální výuky na minimum, zařazením praktických workshopů pro nácvik metodik práce s klientem a výukou na vysoce specializovaných pracovištích (např. v Jedličkově ústavu nebo na Klinice rehabilitačního lékařství v Praze).

Cílem této koncepce je nejen studenty důkladněji vybavit po teoretické stránce, ale také pomoci jim získat náhled na profesionální kontext lidského vztahu při práci speciálního pedagoga. Koncepce se opírá o dosavadní zkušenosti, kvalitní odborné zázemí a entusiasmus jednotlivých vyučujících. Hodnocení její efektivity a účelnosti však bude možné nejdříve na konci příštího akademického roku. Ten nám, jak alespoň doufáme, ukáže další kroky, které by mohly vést k praktickým posunům v oblasti odborné přípravy studentů oboru somatopedie.

Závěr

Posuny v oblasti speciálně pedagogické praxe nás nutí reflektovat směr aktuálního vývoje oboru, jeho teorie, výzkumu i vysokoškolské přípravy studentů. Cílem tohoto textu je shrnout některé současné fenomény a podpořit diskusi o aktuálních proměnách somatopedie. Tento text se zabývá současnou somatopedickou terminologií, zamýšlí se nad širším vymezením předmětu somatopedie, odborných kompetencí somatopedů a povahou celého oboru z hlediska jeho různých identit. Také stručně představuje některé změny v odborné přípravě studentů somatopedie, které jsou v současné době realizovány na Ústavu speciálněpedagogických studií UP v Olomouci.

Literatura

- BENDO VÁ, P. Poradenství pro osoby s poruchou hybnosti. In LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Poradenství pro osoby se zdravotním postižením*. Olomouc: UP, 2007. ISBN 978-80-244-1799--8.
- BENDO VÁ, P. - RENOTIÉROVÁ, M. *Somatopedie pro výchovné pracovníky*. Olomouc: VUP, 2005. ISBN 80-2441-097-4.
- BRUSCIA, K. *Defining Music Therapy*. Barcelona: Pathway Book Service, 1998. ISBN 1-891278-07-X.
- HRUŠKA, J. *Komplexní systém výchovně-vzdělávací péče o děti a mladistvé s tělesným postižením*. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-85801-47-7.
- JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-192-7.

- JESENSKÝ, J. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-941-1.
- JONÁŠKOVÁ, V. Dítě s poruchou mobility. In MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. UP: Olomouc, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- KÁBELE, F. *Somatopedie*. Praha: SPN, 1992.
- KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. a kol. *Základny muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.
- KOLLÁROVÁ, D. *Základy somatopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1993. ISBN 80-223-0715-7.
- OPATŘILOVÁ, D., ZÁMEČNÍKOVÁ, D. *Somatopedie*. Texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-137-9.
- VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty* (1. vyd.). Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-69-9.
- VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty* (2. vyd.). Brno: Paido, 2006. ISBN-10: 80-7315-134-0.

Internetové zdroje: Vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dostupné na: http://asociace.studentin.cz/zakony/72_2005.doc. (cit. 12. prosince 2010).

Kontaktní adresa

Mgr. Jiří Kantor
Ústav speciálněpedagogických studií
Univerzita Palackého
Žižkovo nám. 5
Olomouc
kantorj@upol.cz

PROCES ZÍSKÁVÁNÍ VÝTVARNÝCH ZKUŠENOSTÍ U NESLYŠÍCÍCH VÝTVARNÝCH TVŮRCŮ

Pavla Novotná

Abstrakt

Příspěvek je prezentací výsledků teoretické práce (disertační práce) zaměřené na rozšíření poznání o výtvarných činnostech osob se sluchovým postižením nejtěžšího stupně – neslyšících. Odborná studie poskytuje hlubší náhled na výtvarné umění v kultuře neslyšících s cílem popsat a interpretovat proces získávání výtvarných zkušeností vybraných neslyšících tvůrců. Hlubší porozumění tomuto procesu vedlo k formulaci významných principů konceptu výtvarné výchovy pro neslyšící žáky na základní škole, které může sloužit jako inspirace k motivační podpoře žáků, k uvolnění tvořivosti a k zachování schopnosti výtvarně komunikovat pro další období vývoje. Z obecného metodologického hlediska je práce kvalitativní studií – analýzou rozhovorů a dalších dat v designu zakotvené teorie. Závěry z výzkumu jsou uváděny v souvislostech současných teorií a rámuji koncept předmětu výtvarné výchovy ve vztahu k neslyšícím žákům.

Klíčová slova

Výtvarná výchova, speciální pedagogika, výtvarné umění, sluchové postižení, neslyšící, kultura neslyšících.

Process of Obtaining Visual Experience of Deaf Artists

Abstract

The paper deals with research results of a theoretical work (thesis) focused on enhancing the understanding of art work of Deaf people. The specialist study provides deeper insight into the art in Deaf culture. The aim is to describe and interpret the process of obtaining visual experience of selected Deaf artists. Deeper understanding leads to formulation of significant principles the subject of the Art in relation to the deaf pupils at primary schools. The general principles can support the motivation, unblock creativity and hold the ability to express through art. From the point of general methodo-

logical, the work is a qualitative study – an analysis of interviews and other data obtained from deaf visual artists in the design of grounded theory. Findings from the research are presented in the context of current theories and frame the concept of the subject of Art in relation to the deaf pupils.

Key words

Art education, special pedagogy, art, hearing impairment, deaf, Deaf culture.

Úvod

Orientace na vizuální vnímání a styl komunikace vybízí k představě, že výtvarně zaměřené předměty musí hrát zákonitě významnou roli v životě žáků se sluchovým postižením těžšího stupně na základních školách. Vlastní praxe však mnohdy překvapí opakem. Snaha porozumět tomuto rozporu vedla k realizaci výzkumného projektu, který byl zaměřen na formulaci významných principů konceptu výtvarné výchovy pro neslyšící žáky skrze poznání procesu získávání výtvarných zkušeností u dospělých neslyšících tvůrců. Výsledné principy by se měly stát inspirací pro výtvarné vzdělávání neslyšících dětí na základní škole, jejich aplikace má vést k motivační podpoře žáků, k uvolnění tvořivosti, k implikaci podpory dalšího smysluplného rozvoje osobnosti a k zachování schopnosti výtvarně komunikovat pro další období vývoje. Výzkum se primárně zaměřuje na osoby, které si zachovaly schopnost výtvarného vyjadřování až do dospělosti – k neslyšícím výtvarným tvůrcům, u nichž se předpokládá v různé míře podpořená zkušenost s výtvarným vzděláváním.

Výzkumná práce je kvalitativní studií, která na základě analýzy rozhovorů a dalších dat popisuje a interpretuje z hlediska pojetí metody zakotvené teorie proces získávání výtvarných zkušeností vybraných českých neslyšících tvůrců. Pojem získávání výtvarných zkušeností je klíčový pro zachování a rozvoj schopnosti výtvarně se vyjadřovat. Porozumění širším okolnostem tohoto procesu s sebou přináší možnost zkvalitňování vzdělávání a vytváření příznivějších podmínek v předmětu výtvarná výchova u neslyšících žáků na základní škole. Závěry vedou k rozšíření informací o výtvarných činnostech neslyšících v rovině teoretické i praktické a zdůrazňují význam výtvarné výchovy ve výchovně-vzdělávacím systému.

1 Terminologické vymezení

Neslyšící výtvarný tvůrce vykazuje profesionální či laický zájem o výtvarné činnosti a výtvarné umění. Jeho tvorba spadá do oblasti práce s klasickými výtvarnými médii a technikami (malba, kresba, grafika, prostorová tvorba, sochařská tvorba, modelování, design, kombinované techniky, popř. umělecká fotografie). Výtvarný tvůrce má zkušenosti s prezentací vlastní výtvarné práce na veřejnosti a může být označen za neslyšícího v rozmezí následující terminologie.

V textu jsou jako *neslyšící* (s malým počátečním „n“) označovány osoby sdílející osobní zkušenost s prelingválně vzniklou vadou sluchu (úplná, praktická hluchota, těžká nedoslýchavost), u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem. V textu se objevuje také označení *Neslyšící* (s velkým počátečním „N“) v místech, kde to vyžaduje kontext, např. při citacích z anglické literatury v souvislosti s rozdílem slov „Deaf“ a „deaf“. Používání velkého „N“ slouží pro potřeby zdůraznění deklarace vlastní identity – členství či sounáležitosti s komunitou Neslyšících.

Proces získávání výtvarných zkušeností má atributy soustavného celoživotního učení, kdy člověk prostřednictvím zkušeností z vlastní tvorby projevuje subjektivní jedinečné vnímání, citění, prožívání a představy. Proces má prožitkový charakter rozvoje tvůrčího potenciálu, postupné kultivace výtvarného projevu a hledání vlastního výtvarného výrazu pomocí rozmanitých výtvarných vyjadřovacích prostředků.

2 Reflexe stavu řešené problematiky

Problematicku neslyšících lze obecně vnímat z úhlu pohledu tří modelů přístupů k neslyšícím: medicínského, sociálního a kulturního, které jsou hypotetickými konstrukty, v praxi se vzájemně překrývají. Rozšířené názory na výchovu a vzdělávání neslyšících se pohybují v rozmezí jejich, někdy protichůdných, pojetí. Studie usilovala o zachycení teoretického stavu poznání tak, aby se zde odrážela hlediska různých vědeckých rovin: speciálně pedagogické, uměnovědné, lingvistické, sociální, etnologické a kulturně-antropologické.

Oblast zkoumání, která je definována jako Výtvarné činnosti neslyšících výtvarných tvůrců, se vztahuje především k fenoménu výtvarného umění v kultuře neslyšících. Studie mapuje terén na poli výtvarných aktivit neslyšících s výběrem prezentace tvorby neslyšících výtvarných tvůrců u nás a v ci-

zích zemích. V zahraničí je výtvarné umění lidí sdílejících svou zkušenost s hluchotou z hlediska kulturního pojetí jevem, který je nejen podrobně zpracováván v odborných publikacích zaměřených na kulturu Neslyšících, ale je zařazován i do programu běžných galerií. Situace ve srovnání u nás a v některých jiných zemích je také na první pohled zjevně odlišná již podle počtu profesionálních neslyšících výtvarníků, jimž bylo umožněno získat odborné vzdělání na výtvarných vysokých školách. V zahraničí je *Deaf Art* – výtvarné umění autorů společenství Neslyšících, kteří si zakládají na zdůrazňování určitých rysů umění své kultury, poměrně známým jevem (Novotná, 2008).

Zahraniční umělecké tendence lidí sdílejících zkušenost s hluchotou často spadají pod uměleckou kategorii tzv. umění tvořené lidmi zbavených práv a svobod (angl. *Disenfranchised art*), tvořenou skupinou lidí např. minoritou, které je nebo bylo nějakým vnějším způsobem zamezeno užívat práv a svobod, a tato skutečnost se odráží v umělecké tvorbě. Umělci si vybírají pro svá díla ztvárnění prožitků a zážitků z minulosti, své názory jak kulturní, tak i politické. Umělecká vyjádření se stávají oslavou a zároveň potvrzením jejich kultury (jazyka, hodnot, norem, tradice apod.) Pro takto „oslavující“ práce vytvořili autoři termín *affirmation art* (volně přel.: umění potvrzující identitu). *Disenfranchised Art* má také tendenci nahlížet na roli dominantní kultury definováním identity vlastní menšiny. Tento typ prací lze zařadit mezi umění tzv. typu *resistance art* (volně přel.: umění projevující nesouhlas, vzdorující umění). Mnoho prací z oblasti *Disenfranchised art* má v sobě zakomponovány zprávy s oběma poselstvími (Durr, 2009, 2000; Novotná, 2008).

V české odborné literatuře a na veřejnosti se výtvarné umění neslyšících představuje ve srovnání s ostatními uměleckými disciplínami, jako jsou divadlo, film apod. v mnohem menší míře. Veřejných prezentací dosahují spíše autoři pracující s multimédií ve sféře filmu, digitálního fotografování a designu. Za nejznámějšího neslyšícího malíře v oblasti kultury neslyšících je většinou považován pan Antonín Kovařík, jehož jméno je citováno v mnoha publikacích (např. diplomové práce, brožury spolků neslyšících). Ukázky několika děl však uvádí pouze jediná, přesto velmi výjimečná kniha, „Tichý přístav duše“, kniha literární, básnické a výtvarné tvorby neslyšících autorů, vydaná sdružením SORDOS v roce 1995.¹ Přestože se jména výtvarných umělců objevují v souvislosti i s dalšími texty o kultuře neslyšících, soubor-

¹ Holková, M. aj. (1995). *Tichý přístav duše: literární, básnická a výtvarná tvorba neslyšících autorů* (1995). SORDOS: Sdružení pro kulturu neslyšících, Bolit: B press, Brno.

ná díla těchto autorů málokdo zná. Podle získaných dat v rámci průzkumu terénu bylo identifikováno 12 českých neslyšících výtvarných tvůrců, jejichž tvorba byla představena v rámci studie. Samozřejmě existuje celá řada známých nedoslýchavých výtvarníků, kteří jsou mnohdy mylně označováni za neslyšící. Výtvarně činných je jistě také větší skupina neslyšících lidí, ale většina z nich se věnuje výtvarným činnostem jen v určitém období svého života, např. v době studia. Podle získaných údajů od neslyšících v terénu, v rámci komunity neslyšících, se mnoho neslyšících zabývá fotografováním, prezentace některých z nich byla také součástí studie.

V souvislosti se zmapováním problematiky byl proveden v roce 2009 také orientační výzkum zaměřený na možnosti výtvarného vzdělávání žáků se sluchovým postižením na středních školách s umělecko-řemeslnou profilací v České republice. Jeho výsledky byly zasazeny do kontextu závěrů hlavní výzkumné části (Novotná, 2009).

2 Výzkumný problém a jeho operacionalizace

Výzkum obsahuje prvky popisného a explanačního výzkumu ve smyslu zkoumání a popsání určitého jevu, v tomto případě života vybraných neslyšících výtvarníků z hlediska procesu získávání výtvarných zkušeností. Z obecného metodologického hlediska se jedná o kvalitativní studii – analýzu rozhovorů a dalších dokumentů metodou zakotvené teorie. Zkoumaný problém je zacílen na proces získávání výtvarných zkušeností a implikuje základní výzkumnou otázku: Jaký je proces vytváření a získávání výtvarných zkušeností neslyšícího výtvarného tvůrce?

2.1 Cíle výzkumu

1. Popsat proces vytváření a získávání výtvarných zkušeností vybraných českých neslyšících tvůrců.
2. Rozšířit odborné poznání o výtvarných činnostech neslyšících osob skrze vnímání vlastní výtvarné tvorby a procesu získávání výtvarných zkušeností. Na základě průzkumu terénu této oblasti zjistit informace o vybraných zahraničních a českých výtvarných tvůrcích.
3. Odkrýt postoje, názory a povědomí týkající se výtvarné kultury neslyšících u vybraných výtvarných tvůrců.
4. Zachytit, popsat a interpretovat vliv výtvarné edukace na životní dráhu neslyšícího výtvarného tvůrce především v oblasti výtvarné výchovy v rámci školního i mimoškolního vzdělávání.

5. Na základě analýzy procesu získávání výtvarných zkušeností a výtvarné pedagogické praxe vybraných neslyšících tvůrců popsat základní principy výtvarné výchovy neslyšících.

2.2 Hlavní výzkumná metoda

Při výběru metod výzkumu byla vybrána zakotvená teorie podle modelu Strausse a Corbinové (1999) pro svoji možnost popisovat jedinečnou žitou zkušenost a schopnost studovat tvořivé aspekty lidské existence související např. s tvorbou a s uměleckými hodnotami. Subjektivní výpovědi rozhovorů s neslyšícími tvůrci (a dále komentáře k dílům, pozorování tvůrců při tvorbě či pedagogické praxi, dokumenty) se staly podkladem pro další analýzu a následné vytvoření pojmového aparátu, který vyplynul ze získaných dat. Metoda zakotvené teorie je založena na názoru, že vytvářet teorii je možné jen na základě věrného zkoumání reality v terénu. Realita je však proměnlivá v závislosti na interakcích lidí, kteří ji utvářejí. Odráží složitost a rozmanitost životních příběhů, vzájemnou provázanost mezi podmínkami, smyslem a jednáním. Při vytváření teorie se porovnávají a shromažďují podobné datové fragmenty, shlukují se do abstraktnějších konceptů, na jejichž základě se pak formuje určitý společný „příběh“ v podobě konstruované teorie ve vyšší rovině abstrakce (Charmaz, 2000; Levitt, 1999; Glaser, 1992; Strauss & Corbinová, 1999, Miovský 2006).

2.3 Výzkumný soubor – neslyšící výtvarní tvůrci

Výzkumný soubor byl sestaven na základě definice výtvarného neslyšícího tvůrce, kterou splňují všichni respondenti: ZÁJEM o výtvarné umění či výtvarné aktivity, vlastní TVORBA v oblasti klasických výtvarných disciplín, zkušenost s PREZENTACÍ vlastních děl, SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ.

Do výzkumného výběru bylo zahrnuto 12 českých neslyšících výtvarných tvůrců a 4 fotografové identifikovaných v rámci explorativního průzkumu terénu. Celkově se výzkumu plnohodnotně zúčastnilo pět z oslovených respondentů (dva z generace 1920 až 1960, tři z generace 1960 až 1980). Tento počet se na první pohled může zdát nízký, je nutné však na něj pohlížet se zřetelem na celkovou populaci neslyšících výtvarných tvůrců. Nízký počet respondentů zároveň umožnil získat velké množství dat a provést četné hloubkové rozhovory. V kvalitativním výzkumu nejde o četnost rozložení proměnných vzhledem k populaci, ale směrem k vytvářené teorii. Tento koncept,

nazývaný výzkumníky „analytické zobecnění“ lze užít už při použití jednoho jediného případu (Hendl, 2008, s. 149).

2.4 Metody sběru dat

Hlavní užitou metodou získávání dat byl opakovaný hloubkový rozhovor s epizodickým charakterem užívající tematický plán a pro nasycení dat cílené otevřené otázky v závěru (Hendl, 2008, s. 176). Od jednoho tvůrce byla získána data zhruba v délce 6 až 9 hodin rozhovoru. Výsledky představují obsáhlý rejstřík pojmů, kategorií a subkategorií a v podobě jádrové kategorie vytváří rámec teorie.

Dalšími metodami sběru dat se staly: zúčastněné pozorování, dokumenty a fyzická data. Na sběr dat navazovaly: doslovné přepisy rozhovorů, terénních poznámek a záznamů z pozorování, autorizace rozhovorů respondentem. Následovala průběžná analýza v systému otevřeného a axiálního kódování, dále selektivní kódování, stanovení centrální kategorie a abstrahování teorie.

3 Výsledky analýzy

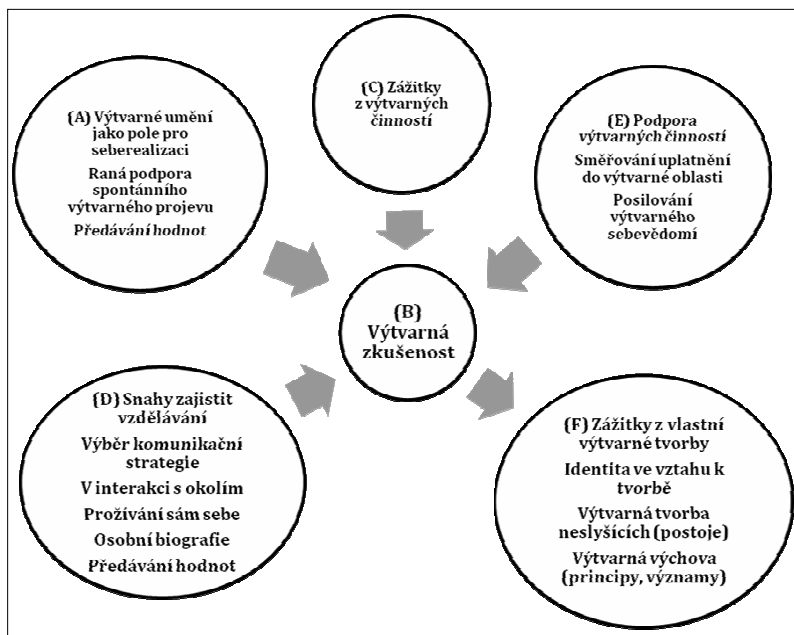
Otevřeným kódováním, které tvoří část analýzy zabývající se označováním a kategorizací pojmů, byly identifikovány 3 shluky příbuzných kategorií, 12 základních kategorií, 38 subkategorií a 127 mikrokategorií. Ve studii jsou podrobně popsány. Otevřené kódování tvoří základ výzkumu, třídí základní zážitky, tvrzení, názory či pocity výtvarných tvůrců do určité struktury.

Dále bylo v rámci analýzy metodou zakotvené teorie využito nástroje kauzálního modelu kategorií neboli tzv. *matice podmiňujících vlivů*, která označuje komplexní vztahovou síť vzájemně propojených podmiňujících vlivů, jednání a následků. Výsledek představuje pohled na vývoj životní dráhy výtvarného neslyšícího tvůrce a získávání výtvarných zkušeností se zřetelem na vzájemnou hierarchickou provázanost nejdůležitějších vlivů.

Po otevřeném kódování bylo provedeno axiální kódování, pomocí něhož byly údaje znovu uspořádány novým způsobem prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. Soubor vztahů je uspořádán do následujícího modelu ve vyšší rovině abstrakce a tvoří základ sestavované teorie:² (A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY – (B) JEV – (C) KONTEXT – (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY – (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE – (F) NÁSLEDKY.

² Struktura podle Strausse a Corbinové (1999).

Obr. 1: Schéma základního model axiálního kódování analýzy metodou zakotvené teorie



Cílem zkoumání byl *proces získávání výtvarných zkušeností*. Konkrétně tedy kde a jak neslyšící výtvarný tvůrce získává výtvarné zkušenosti, které formují jeho životní dráhu tak, že se vlastní výtvarné tvorbě věnuje profesionálně nebo ve volném času a výtvarné činnosti tak hrají významnou roli v jeho životě. Získávání nových výtvarných zkušeností je klíčové pro zachování a rozvoj schopnosti výtvarně se vyjadřovat. (JEV): Ústřední jev paradigmatického modelu tvoří *Výtvarná zkušenost*. (KONTEXT): Získávání výtvarných zkušeností je dějem, procesem, který se odehrává hlavně v přímém kontextu a interakci se *Zážitky z výtvarných činností*. Vztahují se k němu události z přímého kontaktu s výtvarnou tvorbou generující pocity a prožitky. Pozitivní zážitky motivují k získávání dalších výtvarných zkušeností nebo podněcují k jejich hlubšímu poznávání. Neutrální nemají významný vliv. Negativní zážitky ze setkání s výtvarnými činnostmi naopak demotivují a mohou vést k rezignaci

na výtvarné vyjadřování. Prožívání pozitivních pocitů z procesu tvorby (jako je radost, uspokojení, uvolnění apod.) a z výsledku (prezentace, reflexe atd.) je také později jedním z důvodů, proč se tvorbou výtvarný tvůrce zabývá ve svém volném času.

(PŘÍČINNÉ PODMÍNKY): Při analýze prvotních příčin, které vedou k získávání prvních výtvarných zkušeností, nalezneme také události spojené s pozitivním prožitkem z výtvarné tvorby nebo jejího vnímání. Ty odkazují k raným zážitkům z dětských spontánních výtvarných projevů, které jsou podporovány rodinnými příslušníky. Rodinné strategie podporující rané dětské výtvarné vyjadřování jsou dříve nebo později usměrňovány s tím záměrem, že výtvarná oblast by mohla být polem pro smysluplnou seberealizaci neslyšícího dítěte. Kategorie *Výtvarné umění jako pole pro seberealizaci* a její subkategorie *Podpora raného spontánního projevu dítěte* vytvářejí příčinné podmínky usnadňující získávání výtvarných zkušeností. Následkem podpory výtvarných projevů získává dítě první pozitivní zážitky z výtvarné tvorby nebo jejího vnímání (např. vidí kreslit tatínka a obdivuje jeho výtvořky) a zároveň výchozí výtvarnou zkušenost. Rodina usnadňuje příčinné podmínky vzniku zkušenosti také *Předáváním hodnot* – subkategorii: *Umění jako předávaná hodnota* (jen u některých respondentů) a subkategorii: *Být vzorem, dávat za vzor* (v případě, že je např. sám rodič umělec). U všech rodinných intervencí je zdůrazněn aspekt rovnosti ve vytváření vztahu k *Sebehodnotě a sebepojetí* (např. ve výchově všech potomků – slyšících i neslyšících).

(INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY): K jevu získávání výtvarných zkušeností se vztahuje další soubor podmínek, který může mít usnadňující nebo znesnadňující charakter. Tyto podmínky je třeba také zvládnout, aby došlo k prohloubení a pokračování procesu získávání výtvarných zkušeností. Jsou to širší a obecnější podmínky *Snahy zajistit vzdělávání* v kontextu podmínek pro výchovu a vzdělávání dané doby a konkrétní situace rodiny v souvislosti s dalšími vyvíjenými *Rodinnými strategiemi* (Snaha zajistit vzdělávání, Výběr komunikační strategie, kontinuální – Předávání hodnot) a se *Zážitky a pocty* (kategorie: Zážitky v interakci s okolím, Prožívání sám/sama sebe), které na sebe vážou události z biografie jednotlivých výtvarných tvůrců (např. osobnostní předpoklady jako nadání, talent). Mezi intervenující podmínky znesnadňující jev, tedy získávání výtvarných zkušeností, patří např. fakt, že po druhé světové válce neexistoval v primárním školství předmět výtvarná výchova v současné podobě, ale jen předmět kreslení, který zdaleka nemohl

přinést tolik pozitivních výtvarných zážitků rozvíjejících zkušenost. Příkladem usnadňujících podmínek podílejících se na intervenci v rámci jevu je příznivý sociálně-ekonomický statut rodiny respondenta, díky němuž mohlo dojít k rodinným strategiím podpory výtvarných činností formou soukromých výtvarných lekcí pro neslyšící dítě.

(STRATEGIE JEDNÁNÍ nebo INTERAKCE): K zachování procesu získávání výtvarných zkušeností je třeba zaměřit se především na setkání s negativními zážitky při výtvarných činnostech, které kontraindikují obohacování výtvarné zkušenosti. Na zvládnutí těchto zážitků, na jejich eliminaci se významně podílejí rodinné strategie *Podpora výtvarných činností* a *Posilování výtvarného sebevědomí*. Strategií záměrně zacílenou na získávání dalších výtvarných zkušeností je tedy podpora výtvarných činností např. formou zvýšené mimoškolní průpravy nebo rodinnou výtvarnou výchovou, kterou reaguje rodina na nedostatečnou výtvarnou podporu ze strany školní instituce a neutrální zážitky dítěte typu „výtvarka nebyla nic moc“ apod. Strategií jednání zaměřeného na eliminaci negativního vlivu zážitku typu: „Ve škole jsem ve výtvarné výchově dostávala v hodinách čtyřky a pětky... Pořád jsme malovali podle vzoru a předlohy, to mi nešlo a vůbec mě to nebavilo.“ reaguje rodina posilováním sebedůvěry ve výtvarné schopnosti dítěte navzdory nepřiznivému hodnocení ze strany učitele. Touto strategií rodina zamezí ztrátě důvěry dítěte ve vlastní schopnosti a vede k tomu, že dítě se věnuje vlastní volné tvorbě v rámci domova a dále rozvíjí výtvarnou zkušenost. Strategie jednání jsou tedy především ty, které eliminují negativní vliv výtvarných zážitků a zároveň přinášejí zážitky nové, s pozitivním účinkem.

(NÁSLEDKY): Síla rodinných strategií tkví hlavně v podpoře výtvarných činností jinou cestou (další mimoškolní průpravou, rodinnou výtvarnou výchovou) a v posilování výtvarného sebevědomí. Působením těchto strategií, které podporují zachování a rozvoj schopnosti dítěte výtvarně se vyjadřovat i navzdory různým nemotivujícím výtvarným zážitkům, se dítěti dostává pozitivních pocitů, poznává a rozvíjí dovednosti a schopnosti ve výtvarných činnostech jiným způsobem. Aplikací dosavadních výtvarných zkušeností se pak dítě profiluje ve vlastní tvorbě, získává zkušenosti uměleckého charakteru. Vytváří si vlastní výtvarné postupy, styly práce, výtvarné preference a formuje své postoje k umění. Vzniká přesvědčení výtvarného tvůrce o účinných principech výtvarné edukace. Proces získávání výtvarných zkušeností pokračuje plynule dále, schopnost výtvarně se vyjadřovat zůstává zachována pro období

dospělosti. Zažitá výtvarná zkušenost nemusí nutně vyústit v umělecké dílo, ale dává možnost výtvarně se realizovat, přináší pozitivně vnímané pocity, schopnost osobního výtvarného sdělení a směřuje člověka k tvořivému přístupu ke světu.

3.1 Tvorba teorie

Výsledná teorie nemá ambice vypovídat o obecněji definovaném jevu, jejím smyslem je uvést proměnné do souvislosti ve formě teoretického závěru ve vyšší rovině abstrakce. Pro vyložení analytického příběhu bylo potřeba stanovit *centrální jev – kategorii* a uvést ji do vztahu k ostatním proměnným jejich přeskupením (Strauss & Corbinová, 1999). Centrální kategorie byla vybrána se záměrem uvedení procesu získávání výtvarné zkušenosti do souvislosti se zvládáním znesnadňujících a usnadňujících podmínek, které v rámci procesu působí.

Ze získaných dat vyplývá, že toto zvládání má jednu základní a významnou podobu a objevuje se u všech respondentů. Centrální kategorií jsou *Rodinné strategie*, neboť právě ony hrají klíčovou roli v procesu získávání výtvarné zkušenosti a formování životní dráhy výtvarného neslyšícího tvůrce. Účinné rodinné strategie mohou „zastoupit“ i funkci, kterou by měla mít výtvarná výchova v rámci různých výchovně-vzdělávacích institucí a motivovat dítě k zájmu o výtvarné činnosti. Rodinné strategie vytvářejí podpůrný systém, který dokáže eliminovat negativní vlivy nepříznivých zážitků při setkání s výtvarnými činnostmi. Bez podpůrných intervencí vytvořených rodinou v souvislosti s neutrálními nebo negativními zážitky z institucionální výtvarné výchovy by mohl proces zůstat přerušen. Možnost rozvíjet schopnost výtvarně sdělovat by pro toto období zůstala zatím uzavřená.

Klíčovou kategorií v rámci rodinných intervencí tvoří *Výtvarné umění jako pole pro seberealizaci* a její složky:³

- *Raná podpora spontánního výtvarného projevu* – Rodiče si se mnou malovali – společná tvorba (2), Rodiče nemalovali, ale chválili, vymýšleli náměty (3).
- *Podpora výtvarných činností* – Zvýšená mimoškolní výtvarná průprava (2), Zvýšená mimoškolní umělecká průprava – pantomima (1), Běžná průprava v rámci možností, jen v rodině (1), Zvýšená výtvarná průprava v rámci rodiny (3).

³ Čísla v závorce poukazují na počet respondentů, kteří přispěli významovými jednotkami.

- *Posilování výtvarného sebevědomí* – Posilování sebedůvěry ve výtvarné schopnosti dítěte (5), Potvrzování talentu (5).
- *Směřování uplatnění do výtvarné oblasti* – Pomoc a podpora rodiny s výběrem a hledáním profesního uplatnění směrem k výtvarné či umělecké oblasti (5).

3.2 Výsledná teorie

Rodina věří, že výtvarné umění je oblast, kde může nalézt neslyšící dítě možnosti budoucí seberealizace, a proto jsou uplatňovány takové strategie, které podporují výtvarné činnosti. Velkou roli hrají i obecné podmínky pro výchovu a vzdělávání v rámci doby, situace rodiny, osobní biografie dítěte (předpoklady, nadání, zájmy apod.). Formy podpory se mohou pohybovat v rámci celé škály od zakoupení výtvarného vybavení a raného povzbuzení výtvarného tvoření, rodinnou výtvarnou výchovu až po zajištění kvalitních výtvarných lekcí. Tímto dítě získává příslušné důležité zážitky, dovednosti a znalosti rozvíjející výtvarnou zkušenost. Výtvarná zkušenost není u výtvarných tvůrců, kteří byli účastní výzkumu, většinou nijak markantně ovlivněna institucionalizovanou výtvarnou výchovou na základní a střední škole (ne-uměleckého typu). Výzkum ukazuje v některých případech výtvarnou výchovu ve vztahu k rozvoji výtvarné zkušenosti jako nefunkční nebo i poškozující. Výtvarná výchova tak spíše popírá svoji základní funkci, kterou by mělo být uchování a rozvoj schopnosti dětí výtvarně se vyjadřovat pomocí užívání výtvarného jazyka jako svébytného prostředku, který slouží ke komunikaci, chápání umění a kultury. Vyvíjené rodinné strategie se snaží tyto vlivy obcházet nebo eliminovat především podporou a posilováním výtvarného sebevědomí.

Závěrem je možné tvrdit, že proces získávání výtvarné zkušenosti neslyšících výtvarných tvůrců se zakládá na vlastní originální výtvarně-edukační linii, která je významně posilována rodinnými strategiemi, mezi které patří podpora výtvarných činností a posilování výtvarného sebevědomí. Základem rodinných strategií je přesvědčení, že výtvarné činnosti a umění jsou polem rovných příležitostí, kde se může dítě smysluplně uplatnit navzdory svému postižení. Rodinné strategie zvládání znesnadňujících podmínek, které nepříznivě ovlivňují získávání výtvarných zkušeností (negativní zážitky v přímém kontaktu s výtvarnými činnostmi), se dají pokládat za obecné principy, které naopak usnadňují získávání výtvarných zkušeností a podporují celý proces. Tyto principy nemají speciální charakter a jsou obecně platné i pro každý

jiný koncept výtvarné výchovy. Zvýraznění v rovině rodinných strategií může poukazovat na jejich nedostatečnou aplikaci ve výchovně-vzdělávacích institucích, což může mít za následek skutečnost, že neslyšících výtvarných tvůrců se v České republice objevuje tak málo a jejich prezentace vůči veřejnosti a v rámci komunity neslyšících není výrazná.

4 Diskuse

Z abstraktní roviny analýzy vznikly tři základní principy, jejichž naplňování usnadňuje získávání výtvarných zkušeností:

1. výtvarné umění – pole rovných příležitostí,
2. výtvarné umění – pole pro budoucí seberealizaci,
3. podpora a posilování výtvarného sebevědomí.

U výtvarných neslyšících tvůrců jsou naplňovány z velké části v raném období v oblasti rodinného prostředí. I když na první pohled působí tyto principy nenápadně až triviálně, jejich integrace v konceptu výtvarné výchovy vytváří hybnou sílu celého procesu. Závěrem byly tyto principy diskutovány z hlediska teorie i praxe.

4.1 Výtvarné umění – pole rovných příležitostí

Výtvarné činnosti a umění (včetně uměleckých řemesel apod.) je oblastí rovných příležitostí, kde se může neslyšící dítě smysluplně uplatnit navzdory svému postižení.

V kontextu medicínského a sociálního modelu se po řadu let u nás odborná veřejnost zabývala výzkumy specifik lidí se sluchovým postižením. Uvažovalo se o tom, že hluchota může mít zásadní vliv na umělecké tvůrčí schopnosti neslyšících. Řada vědců se přikláněla k názoru, že sluchová vada a její důsledky by se neměly nepříznivě projevit na kreativitě jimi postižených dětí, někteří však byli doposud přesvědčeni, že omezení v oblasti řečových schopností a pojmového myšlení se zákonitě vztahují k užívání abstraktního myšlení a imaginace. Tento názor byl dlouho zakořeněn v přesvědčení mnoha lidí, kteří s neslyšícími pracovali v oblasti výchovy a vzdělávání. Studie, které tyto teze zpochybňují, upozorňují na fakt, že neslyšící děti „mají nedostatek příležitostí použít svou imaginaci“ právě kvůli nefunkční a nepodporující výtvarné výchově (Kunkle-Miller, 1999, s. 34). Tyto poznatky shodně korelují s výsledky výzkumu. Další studie (Silver, 1967) zaměřené na výtvarné činnosti

těžce sluchově postižených potvrzují hypotézu, že v oblasti vzdělávání těchto lidí docházelo k podceňování jejich schopností. Tyto tendence poznamenávají i oblast výtvarné edukace v rámci závěrů výzkumné studie.

Obecně lze konstatovat, že novější teoretické a praktické práce se spíše přiklánějí k názoru, že nelze zcela jednoznačně vymezit žádné specifické rozdíly ve výtvarném projevu slyšících a neslyšících dětí. Nejnovější výzkumné trendy zaměřené na zkoumání kognitivních funkcí neslyšících pojmají problematiku neslyšících dětí z celostního pohledu. Vyzdvihují vliv sociálního učení a prostředí (Marschark a Hauser, 2008). Zatímco se česká odborná literatura zabývala hledáním tzv. „zvláštností“ výtvarného projevu neslyšících, v zahraničí (hlavně ve Spojených státech) vznikly již studie vyzdvihující zcela zásadní význam výtvarné výchovy ve vzdělávání těchto osob.

Ze zahraničních studií vyplývá, že spíše učitelé bez specializace na výtvarnou výchovu či speciální pedagogové mají v sobě hluboko zaklíněn předsudek, že neslyšící nemohou na poli výtvarného umění obstát.⁴ Tento názor může souviset s absencí jejich vlastních výraznějších zkušeností z výtvarných aktivit. Lidé, kteří jsou výtvarně nebo umělecky činní, si většinou myslí, že pro neslyšící, stejně jako pro jiné lidi s postižením, je oblast výtvarného umění polem rovných možností a příležitostí, kde handicap nemusí vytvářet žádné bariéry.⁵ Tentýž názor sdílejí i výtvarní neslyšící tvůrci v rámci výzkumu a je obsahem rodinných intervencí. Toto přesvědčení by mělo být přirozenou a samozřejmou součástí základních principů výtvarné výchovy, neboť vytváří prvotní usnadňující podmínky podporující proces získávání výtvarných zkušeností.

4.2 Výtvarné umění – pole pro budoucí seberealizaci

Výtvarné umění je oblast, kde může nalézt neslyšící dítě možnosti budoucí seberealizace, a proto je potřeba uplatňovat takové strategie, které podporují výtvarné činnosti.

⁴ V mnoha případech právě tito lidé výtvarnou výchovu na základních školách vyučují. Např. učitelé pro 1. stupeň většinou nemívají specializaci na výtvarnou výchovu. Výtvarnou výchovu i na druhém stupni základních škol často v praxi vyučují učitelé bez aprobační, většinou speciální pedagogové (na školách pro žáky se sluchovým postižením).

⁵ Podobné výsledky vyplývají i z již zmiňované zahraniční studie (Silver, 1967).

Z výzkumu vyplývá všeobecná shoda s tím, že neslyšící nemají dostatek možností, kde by mohli získat výtvarné zkušenosti, zvláště pak takové, které využijí při přijímacích zkouškách na střední umělecké školy, při jejich studiu či při výkonu zaměstnání. Oblast uměleckých řemesel by mohla být ideálním polem profesní seberealizace neslyšících, je však podmíněna znalostí kulturně-historických souvislostí. Orientace v dějinách umění se považuje za základní překážku, kterou neslyšící většinou nepřekonají, neboť k jejímu zdoání je potřeba získat přístup k informacím. Z analýzy dat vyplývá, že mnoho pojmů z dějin umění ve znakovém jazyce neexistuje. Dějiny umění se učí v praxi jen okrajově v dějepisu, nebývají integrovány do vyučování ve výtvarné výchově na základní škole, v tomto ohledu bývá učivo znatelně redukováno. V současné době se neslyšící mohou hlásit na všechny běžné střední školy, tedy i na střední školy umělecko-řemeslného zaměření. Výsledky z orientačního výzkumu poukazují na skutečnost, že tyto školy jsou nakloněny přijetí neslyšícího žáka hlavně na základě prokázání talentu. Problematická však může být jejich orientace v kulturně-historické oblasti a s ní související výtvarné zkušenosti, kterou je nutné prokázat při studiu (mnohdy i při přijímacím řízení). Nekvalitní výtvarná výchova na základní škole pro sluchově postižené, kde dochází k redukci učiva v tomto směru, je zásadní bariérou, která omezuje možnosti budoucího pokračování ve vzdělávání ve středních školách s výtvarnou či umělecko-řemeslnou profilací.

4.3 Podpora a posilování výtvarného sebevědomí

Podpora sebevědomí dítěte ve vlastní výtvarné schopnosti je významnou strategií, která přispívá k upevňování výtvarného sebevědomí navzdory všem opačně působícím vlivům. Představa o vlastních schopnostech se úzce pojí s vědomím vlastní hodnoty a sebepojetím. Nedostatečná důvěra ve vlastní výtvarné schopnosti může mít za důsledek skutečnost, že neslyšící u nás málo prezentují svoji výtvarnou práci, čímž se kontinuálně nevytváří dostatek pozitivních vzorů – neslyšících výtvarníků, kteří by nabízeli adekvátní možnost k identifikaci pro ostatní.

V rámci studie jsou předkládány osvědčená pravidla a doporučení pro výtvarnou práci s neslyšícími dětmi sestavená na základě syntézy výsledků výzkumu a zahraničních zdrojů. V souvislosti s principem posilování výtvarného sebevědomí souvisí zejména bod týkající se zúžňujících technik a témat. V tomto smyslu je třeba eliminovat možné počáteční úzkosti a stra-

chy z neúspěchu, neboť počáteční nezdary mohou děti poznamenat a „zavřít“ bránu jejich tvořivosti. Neznamená to však, že by měl výtvarný pedagog trvat na úspěchu za každou cenu nebo zabraňovat výtvarnému vyjadřování emocí, jakkoliv jsou negativní či nepříjemné. Výtvarné vyjadřování emocí je formulováno v rámci analýzy výzkumu přímo jako významná potřeba neslyšících dětí.⁶

Svět slyšících a neslyšících je interakčním polem, na kterém může docházet ke konfrontacím. Ty v sobě nesou silný emoční prožitek, ovlivňují vědomí svébytné totožnosti a vztahují se i k identifikaci jednotlivce s nejrůznějšími skupinami, např. právě s komunitou neslyšících. Zmiňovaným prožitkem může být i pocit vyloučení, nepřijímání nebo rozpolcenost ve vztahu ke slyšícím a neslyšícím (neslyšící dítě má ve většině případů slyšící rodiče, sourozence apod.). Zdravá identita – ve smyslu vědomí jedinečnosti, osobnostní integrity, aktivity, autenticity osobnosti a originality jedince, která je hodna respektu bez ohledu na sociokulturní zázemí (Morvayová, 2005), může být významným směřováním a tématem neslyšících zpracovávaným ve výtvarné tvorbě.

Výtvarný koncept učitele nemusí být v zásadě jiný v přístupu ke slyšícím či neslyšícím za předpokladu vědomí toho, že užívání znakového jazyka usnadňuje podmínky pro evokaci představ, podporu fantazie a celkově se výrazně podílí na motivaci k výtvarné činnosti. Výtvarný pedagog by měl dodávat žákům sebedůvěru ve vlastní výtvarné schopnosti, vybízet k otázkám, nejen předávat informace. Být si vědom toho, že výtvarné techniky a dovednosti je potřeba užívat jako prostředku, nikoliv jako cíle výtvarného vyjádření.

Závěr

Z výsledků výzkumu vyplývá, že proces získávání výtvarných zkušeností u neslyšících výtvarných tvůrců se zakládá na vlastní originální výtvarně-edukační linii, která je významně posilována rodinnými strategiemi, mezi které patří především podpora výtvarných činností a posilování výtvarného sebevědomí. Základem rodinných strategií je přesvědčení, že umění je polem rovných možností a příležitostí, kde se může dítě smysluplně uplatnit navzdory svému postižení. Rodinné strategie zvládání znesnadňujících podmínek, které nepříznivě ovlivňují získávání výtvarných zkušeností (negativní zážitky v přímém kontaktu s výtvarnými činnostmi), se dají pokládat za obecné prin-

⁶ Podobné závěry zmiňuje Kingsley (1974) a Horovitz (2007).

cipy, které naopak usnadňují získávání výtvarných zkušeností a podporují celý proces. Ve formě závěru, ve vyšší rovině abstrakce, vznikly tři základní principy, jejichž naplňování usnadňuje získávání výtvarných zkušeností. U výtvarných neslyšících tvůrců jsou naplňovány právě v oblasti rodinného prostředí. Jejich integrace do konceptu výtvarné výchovy vytváří hybnou sílu celého procesu.

Literatura

- Durr, P. (2000). *Deconstructing the Forced Assimilation of Deaf People Via de'VIA Resistance and Affirmation Art*. Rochester Institute of Technology. Dostupné z <https://ritdml.rit.edu/bitstream/handle/1850/1114/PDurrArticle2000.pdf?sequence=1>.
- Durr, P. (2009). *VIVA DeVIA TOUR GUIDE*, Artreview. Dostupné z <http://www.clercscar.com/archives/20090803b.htm.l>
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1992.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody, aplikace*. Praha: Portál.
- Horovitz, E., G. (2007). *Visually Speaking: Art Therapy and the Deaf*. Springfield: Charles C Thomas.
- Charmaz, K. (2000). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (s. 507–535). California: Sage.
- Kinsley, L. K. (1974). *Teaching Art to the Deaf*. New York: Gordon Press.
- Kunkle-Miller, C. (1990). Potentials and problems in establishing an art therapy program in a residential school for children who are deaf. *The American Journal of Art Therapy*, 29, s. 34–41.
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon (England): Multilingual Matters.
- Levitt, H. (1999). The Development of Wisdom: An Analysis of Tibetan Buddhist Experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 39/2, s. 86–105.
- Marschark, M., Hauser C., P. (ed.). (2008). *Deaf cognition: foundations and outcomes*, Perspectives on deafness, 6, Oxford – New York: Oxford University Press.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, Praha: Grada Publishing.

- Morvayová, P. (2005). *Multikulturní výchova jako problém vzhledem k sebe-pojetí účastníků procesu institucionalizované a formalizované edukace*. KPEG, Pedagogicko-psychologické aspekty dětských pojetí, CIV PF UJEP. Dostupné z http://pf.ujep.cz/files/_konferenceKPG/KPG_konferenceprisp12.pdf.
- Novotná, P. (2003). *Specifika výtvarného projevu sluchově postižených dětí* (Diplomová práce). Brno: MU PdF.
- Novotná, P. (2008). *Deaf Art – Výtvarné umění v kultuře Neslyšících*. Brno: MU.
- Novotná, P. (2009). *Sluchově postižení a umělecké profesní dráha – výzkum na středních školách s uměleckou profilací (Závěrečná zpráva z projektu)*. Brno: MU PdF.
- Novotná P. (2011). *Proces získávání výtvarných zkušeností u výtvarných neslyšících tvůrců* (Disertační práce). Brno: MU PdF.
- Silver, R. A. (1967). *A demonstration project in Art education for Deaf and hard of hearing children and adults*, New York society for the Deaf, RN: BR-6-8598. Dostupné z <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED013009.pdf>.
- Strauss, A., Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, Boskovice: Nakladatelství Albert.

Kontaktní adresa

Mgr., Bc. Pavla Novotná
Katedra výtvarné výchovy
Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita
Poříčí 7
Brno 603 00
20806@mail.muni.cz

ZPRÁVA Z EVALUACE EFEKTIVITY ARTETERAPEUTICKO-ARTEFILETICKÝCH AKTIVIT URČENÝCH PRO RODIČE S DĚTMI S TĚŽKÝM ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

Milan Valenta, Jan Slavík, Jan Michalík, Alena Petrová, Martin Lečbých

Abstrakt

Článek informuje o výsledcích pedagogicko-psychologického projektu zaměřeného na zjišťování efektivity arteterapeutických (arte-, drama-, muziko-) technik u rodičů s dětmi s těžkým zdravotním postižením.

Klíčová slova

Pedagogicko-psychologický experiment, arteterapie, artefiletika.

Report of Evaluation of Efficiency of Artetherapeutic-Artefiletic Activities for Parents of Children with Severe Health Disability

Abstract

The article informs of results of a pedagogical-psychological project focused on evaluation of efficiency of artetherapeutic activities (arte-, drama-, music-) for parents of children with severe health disability.

Key words

Pedagogical-psychological experiment, artetherapy, artefiletics.

Úvod

V rámci grantového úkolu GAČR *Kvalita života osob pečujících o člena rodiny s těžkým zdravotním postižením* realizovali členové Ústavu speciálně pedagogických studií Univerzity Palackého v Olomouci pedagogicko-psychologický projekt (in vivo experiment s technikou jedné skupiny) zaměřený na zjišťování efektivity arteterapeuticko-artefiletických aktivit u rodičů s těžce zdravotně postiženými dětmi. Uvedené aktivity doplněné respitně-relaxačními technikami měly formu ročního kurzu s následujícími dispozicemi:

- Jednotlivá sezení byla realizována v měsících září–červen 2010 ve speciální škole Krédo (o. s. Jitro) Olomouc.
- Rozsah kurzu: 150 hodin (deset víkendových sezení po 15 hodinách jednou měsíčně).
- Do experimentu vstoupilo 16 rodičů (v září 2009), 11 rodičů absolvovalo celý kurz (v červnu 2010).
- Součástí kurzu bylo zajištění osobní asistence u dětí participantů – tj. u osob s těžkým zdravotním postižením.
- Obsah sezení tvořily arteterapeutické, artefiletické (arte-, drama-, muziko-) a relaxační aktivity.
- Lektori i participanté kurzu si vedli reflektivní deník.
- Reflektivní bilance rodičů byly doplněny v rámci kvantitativního výzkumného designu ohniskovou skupinou.
- S participanty kurzu (takto respondenty experimentu) bylo realizováno anonymní vstupní a výstupní šetření zaměřené na určené psychosociální markry s pomocí psychometrických testových nástrojů. Experiment tak disponoval jak kvalitativním, tak i kvantitativním designem.
- Respondenti experimentu vyplnili při posledním sezení evaluační dotazník.

Tento článek je selektivním a simplifikovaným extraktem rozsáhlejší výzkumné zprávy experimentu (57 normostran plus statistické tabulky) a má toliko informativní povahu (výsledky celého výzkumu budou publikovány v roce 2011 ve zvláštní monografii, výsledky arteterapeuticko-filetického experimentu v *Rukověti dramaterapie III.*, na vyžádání též na valenta22@klikni.cz).

Pro evaluaci expresivně terapeutických a artefiletických aktivit u respondentů experimentu byla vytěžena trojice zdrojů dat:

- I. Evaluační dotazník administrovaný v závěru kurzu.
- II. Standardizované psychometrické nástroje administrované na počátku a v závěru kurzu – kvantitativní design.
- III. Reflektivní bilance participantů z průběhu jednotlivých sezení kurzu a ohnisková skupina – kvalitativní design.

I. Evaluační dotazník

Anonymní evaluační dotazník měl podobu Likertových desetistupňových škál – participanté ke každému z šesti výroků přiřadili jedinou hodnotu škály

podle klíče: 1 = nejmenší přínos, 10 = největší přínos. Dotazník uzavírala otevřená položka zaměřená na volnou asociaci vztahující se ke kurzu. Evaluace se týkala hodnocení kurzu jako celku a účastnilo se jí 11 participantů ročního kurzu.

U každé položky byl stanoven jako míra ústřední tendence modus:

1. Kurz měl pozitivní vliv na moji psychickou pohodu:
➤ modus 10
2. Kurz měl rekreační a oddychový efekt:
➤ modus 10
3. Kurz mi otevřel nové možnosti:
➤ modus 8
4. Kurz mě naučil něčemu novému:
➤ modus 10
5. Kurz mě pozitivně naladil:
➤ modus 10
6. Kurz mi dodal naději:
➤ modus 10

Asociace k volné položce dotazníku:

- *(piktogram sluníčka);*
- *jsem ráda, že jsem se zúčastnila, bylo mi mezi přítomnými moc dobře, moc jsem se nasmála;*
- *výborné, že bylo zajištěno hlídání dětí;*
- *seznámení s lidmi sdílejícími podobný osud (výchovu postiženého dítěte) je vždy přínosný i v tom, že ukazuje možnost, že život lze žít vesele i vážně zcela nezávisle na tom, co nás spojuje;*
- *námět se ještě dále setkávat. Využití „terapií“ v praxi – jak relaxovat (piktogram – „smajlík“);*
- *využít ochotu skupiny dále se scházet a pracovat. Vytvořit pevnou podpůrnou skupinu aktivních rodičů, kteří by mohli pomáhat nebo podporovat ty, kteří jsou v zátěžové situaci na začátku. Využití svépomocných aktivit a zkušeností a dovedností členů skupiny;*
- *navázat další schůzky se skupinou;*
- *jsem ráda, že jsem se zúčastnila. Všichni lektori byli perfektní. Jsem ráda, že se někdo zajímá o naše problémy a problémy našich dětí. Děkuji.*

II. Kvantitativně-analytický design

Kvantitativně-analytický design pedagogicko-psychologického projektu byl syčen daty psychometrických testů administrovaných, evaluovaných a interpretovaných zkušenými klinickými a poradenskými psychology formátem „před“ a „po“ (test-retest) vzájemně párovaných a komparovaných dat, a to s ohledem na statistickou významnost měřených jevů. Data byla sbírána prostřednictvím následujících psychometrických nástrojů: dotazník Strategie zvládání stresu (SVF-78), sebesposuzovací škála na měření úzkosti a úzkostlivosti STAI, Existenciální škála, Bortnerova škála, Logo-test. Pro potřeby tohoto textu zveřejňujeme pouze excerpta závěrů analýz prvních tří měrných nástrojů.

Psychodiagnostické metody byly vybrány s ohledem na aplikované postupy v rámci projektu (techniky expresivních terapií, relaxačních cvičení apod.), aby bylo možné určitým způsobem zhodnotit i jejich terapeutickou efektivitu. Autoři experimentu se snažili zaměřit zejména na způsoby zvládání stresu a prožívanou míru emoční nepohody (zejména anxiety) v krátkodobém i dlouhodobém horizontu.

Metoda **Strategie zvládání stresu (SVF-78)** autorů Janke a Erdmannové v překladu Švancary (2003) mapuje 13 strategií, kterými obvykle lidé čelí stresové zátěži. V koncepci tohoto modelu se jedná o vědomé zvládací (copingové) strategie, které jsou aktivovány v náročných životních situacích. Autoři dotazníku taktéž rozlišují mezi pozitivními strategiemi (např. kontrolou reakcí, kontrolou situace, pozitivní sebeinstrukcí...), neutrálními strategiemi (např. vyhledávání sociální opory) a negativními jevy (např. sebeobviňování, rezignace...). Dotazník čítá celkem 78 položek, doba vyplňování při dobré spolupráci trvá obvykle 10–15 minut. Tuto metodu jsme zvolili pro její poměrně komplexní záběr, dobré zkušenosti z klinické praxe a také významnou časovou efektivitu. Předpokládali jsme také, že program projektu může mít pozitivní dopad na způsob, jakým se participanté vyrovnávají se stresovou zátěží.

Získaná data ukazují, že sebehodnocení participantů v oblasti strategií zvládání zátěže nijak dramaticky nevybočuje z průměru běžné populace. Průměr T-skórů před zahájením experimentu se pohyboval mezi 43–59 body, tedy zcela v mezích širší normy, velmi podobné rozpětí se objevovalo i po ukončení experimentu a druhém testování, pouze s drobnými odchylkami mimo normu, avšak patrně bez klinické významnosti. V rámci prvotního kvalitativního

hodnocení dat jsme si povšimli pozitivní změny v oblasti strategií rezignace a sebeobviňování, které měly takřka u všech participantů tendenci mírně ubývat (jedná se o negativní strategie, kdy jedinec při zátěži spíše deklaruje vlastní vinu a má sklony unikat ze stresové situace).

Pro posouzení statistické významnosti změny v rámci jednotlivých měření na stejných subjektech jsme nejprve využili párový t-test. Ve všech 13 případech mohli autoři potvrdit nulovou hypotézu a tvrdit, že mezi výsledky před započítím a po ukončení experimentu nezjistili statisticky významný rozdíl. Ke stejnému závěru dospěli i v případě celkového skóru pro pozitivní a negativní strategie zvládání zátěže souhrnně. Diference výsledků před započítím projektu a po jeho ukončení byly příliš malé na to, aby se statistický rozdíl touto metodikou objevil, při posuzování rozdílů v naměřených hodnotách tak nelze spolehlivě odlišit vliv experimentu od prosté náhody. Kvalitativní analýza výsledků dotazníku však přesto naznačuje, že v získaných datech mohou existovat i statisticky významné vztahy, které se při aplikaci „přísnějšího“ parametrického testu neukázaly. Autoři se proto rozhodli využít neparametrický Wilcoxonův pořadový test pro párové hodnoty, který může být v našem případě vhodnější vzhledem k malému rozsahu zkoumaného vzorku. V celkovém skóre negativních i pozitivních strategií autoři nezjistili statisticky významný rozdíl, nicméně řada vztahů byla těsně pod hranicí statistické významnosti – byl zde tedy patrný určitý kladný trend (např. ubývání negativních strategií rezignace a sebeobviňování, který v kvalitativním hodnocení považujeme za důležitý). Jako statisticky významná se ukázala na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ změna v pozitivní strategii „kontrola reakcí“, která se po ukončení experimentu vyskytovala ve statisticky významně nižší míře. Tato strategie představuje snahu subjektu kontrolovat vlastní reakce, maskovat své emoční projevy, nedat na sobě znát zátěž.

Jako další metoda k posouzení změn v oblasti emocionální pohody byla využita sebesposuzovací **škála na měření úzkosti a úzkostlivosti STAI** podle Spielbergera a kol. v překladu Ruisela a kol. (1980). Tento dotazník patří mezi klasické jednodimenzionální testy hojně užívané ve výzkumu i klinické praxi. Jeho předností je velmi krátká doba administrace, krátké a srozumitelné položky (celkem 40), řada výzkumných studií potvrzujících jeho validitu a klinickou užitečnost. Součástí škály jsou dvě subškály, které posuzují úzkost jako aktuální stav a úzkostnost jako trvalejší osobnostní dispozici (rys, úzkostné ladění). Interpretační výhodou je právě možnost od sebe odlišit aktuální stav při vyplňování dotazníku od hodnocení dlouhodobější charakteristiky vlastní

osobnosti. Úzkost je zde chápána v širším slova smyslu, spíše jako celková emoční pohoda, která může být ohrožována psychosomatickými poruchami, negativní náladou, svalovým napětím, nepříjemným vnitřním stavem, difúzními obavami. Celkem jsme získali 11 párů dotazníků před začátkem a po ukončení projektu, které jsme vzájemně porovnávali v obou základních subškálách. Ke statistickému hodnocení jsme využili opět párový t-test. V rámci první subškály – úzkosti jako bezprostředního stavu („jak se cítíte právě teď“) – jsme mezi jednotlivými administracemi nenalezli žádný statisticky významný rozdíl, lze tedy předpokládat, že participantů vyplňovali dotazník v přibližně stejné náladě a obdobném psychickém rozpoložení. Situační vlivy na posouzení nálady tak můžeme do značné míry vyloučit. Kvalitativní analýza dat ukazuje na větší emocionální pohodu při druhé administraci (menší prožívanou úzkost), kterou přikládáme přirozeně větší důvěře v administrátory zapojené do projektu. Tento rozdíl však není statisticky signifikantní. V oblasti druhé subškály – úzkosti jako dlouhodobé charakteristiky – jsme však našli statisticky signifikantní rozdíl na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ mezi první a druhou administrací ($t = 2,43 > t_{\alpha} = 2,22$). Při druhé administraci dotazníků při ukončení projektu se participantů hodnotili jako více psychicky vyrovnaní, stabilnější, dlouhodobě méně obtěžováni stavem úzkosti, uváděli ve větší míře příjemné emocionální stavy a pocity. Toto zjištění hodnotíme jako jeden z možných pozitivních dopadů projektu. Psychologicky srozumitelná je také jeho souvislost s předchozím zjištěním v oblasti strategií zvládání stresu. Vyšší míra úzkostlivosti přispívá k propracování speciálních obranných mechanismů, jejichž úlohou je mj. zvýšit míru sebekontroly a zabezpečit tím míru integrity osobnosti. Při redukci stavů úzkosti také přirozeně klesá míra sebemonitorování a sebekontroly.

Dalším využitým nástrojem byla **Existenciální škála** autorů A. Längleho, Ch. Orglerové a M. Kundiho (2001). Jde o sebezposuzovací škálu o 46 položkách, která zachycuje *subjektivní míru osobní smysluplné existence* (celkový skóre). Tato je dána způsobností jedince vycházet a zacházet se sebou samým a zároveň se světem. Proto kromě celkového skóre se dají velmi dobře využít i podrobnější údaje o přístupnosti respondenta k sobě, o schopnosti vyznat se ve svých pocitech, které v rámci škálových hodnot zachycují položky tvořící kategorii *personalita*, a také hodnoty vztažené k oblasti otevřenosti člověka světu a životu vůbec, tyto zachycuje a vyjadřuje dimenze *existencialita*. Jednotlivé škálové položky vykazují obsahovou variabilitu v souladu se základními existenciály, jako jsou smysluplnost života, jeho autentické utváření, ale také

úzkostný neklid, životní vyprahlost, utrpení apod. Uvedené kategorie jsou odvozeny z položek zaměřených na osobnostní předpoklady jedince související s jeho schopností otevřenosti a orientace vůči sobě i světu. *Personalita* je dána mírou tzv. *sebeodstupu* a *sebepřesahu*. Sebeodstup zahrnuje schopnost člověka zaujímat odstup vůči sobě samému v tom smyslu, že je schopen zachovat si v životních situacích reálný, subjektivně nezkreslený pohled na skutečnost. Sebepřesahem je pak autory chápána zdatnost jasně vnímat hodnoty, být otevřen svým citům a také sdílet je s druhými. Druhou měřenou kategorií byla *existencialita*, ta je dána spojením dvou osobnostních charakteristik, a to prožívání *svobody* a *odpovědnosti*. Dimenzi svobody naplňují škálové položky týkající se schopností jedince vnímat životní hodnoty, jasně se rozhodovat pro uskutečnitelné možnosti podle jejich hodnoty, být pružný a mít odvalu k případné změně. Odpovědnost pak zachycuje závaznou angažovanost ve vlastním životě, ochotu a odvahu k realizaci úkolů a hodnot, přijímání odpovědnosti za důsledky vlastních rozhodnutí a jednání.

Data získaná prostřednictvím Existenciální škály dokumentují, že všichni klienti vykázali po absolvování grantového programu určitý pozitivní posun ve svých předpokladech prožívat svůj život jako smysluplný (viz celkové skóre Existenciální škály). Relativní nárůst většiny hodnot v rámci aplikované Existenciální škály je možno alespoň do jisté míry chápat jako ukazatele prospěšnosti působení specializovaného programu pro rodiče a děti a všech jeho aktivit. V této souvislosti lze shrnout, že realizovaný program vysoce pravděpodobně poskytl rodičům pozitivní zkušenosti, odreagování od každodenní zátěže a inspiraci v možnostech péče o sebe sama.

Celkové skóre použité Existenciální škály v souhrnu naznačuje u našeho vzorku mírně nadprůměrné předpoklady prožívat svůj život jako smysluplný. Toto lze považovat za velmi pozitivní a žádoucí jev. Komparace výsledků celkového skóre na začátku a konci experimentu pak prokazuje, že skóre se zvýšilo v průměru o více než 10 bodů (viz tab. č. 1 a 2). Tento normativní ukazatel naznačuje, že skupinka rodičů se posunula z původní průměrné úrovně prožívání smysluplnosti vlastního života na počátku kursu do lehce nadprůměrné úrovně na jeho konci (posun o 1 decil po osmi měsících).

Na základě výsledků vytěžených kvantitativně-analytickým designem experimentu lze formulovat tyto generalizovanější závěry:

- Ve většině strategií zvládání zátěže nedošlo mezi participanty ke statisticky významnému rozdílu na začátku a po ukončení projektu.

- Autoři zjistili statisticky významný rozdíl ve strategii zvládání zátěže „kontrola reakcí“, která se po ukončení projektu vyskytovala v menší míře. Tuto skutečnost hodnotíme jako známku posílení autenticity a spontaneity participantů, větší otevřenost a odložení jejich interpersonální masky.
- Byly zjištěny zajímavé trendy v redukci strategie sebeobviňování a rezignace, které však nejsou statisticky signifikantní, zajímavé by bylo zjištění na větším vzorku při podobném experimentu.
- Výzkumníci zjistili, že po ukončení projektu se participanté hodnotí jako více emocionálně stabilní, vyrovnanější, dlouhodobě méně úzkostnější, ve větší míře uvádí příjemné emocionální stavy a pocity. Tuto skutečnost interpretují jako jeden z možných pozitivních dopadů projektu, předpokládají, že velký význam zde může mít odpočinek a relaxace, která byla součástí programu. Nedostatkem projektu byla absence kontrolní skupiny, která by pomohla vyloučit širší celospolečenské vlivy.
- V souladu s výše uvedenými skutečnostmi je i výzkumným týmem zjištěn pozitivní posun v subjektivní míře prožívání smysluplnosti svého života, která se po absolvování projektu u našich respondentů posunula z původně zjištěné průměrné míry směrem k nadprůměru. Jinými slovy, sledovaný vzorek rodičů projevil ve srovnání s počátečním stavem po ukončení projektu o něco vyšší míru porozumění sama sobě i možnostem realizovat ve svém životě hodnoty, které jedince osobně naplňují.

III. Kvalitativní design experimentu

Kvalitativní design pedagogicko-psychologického experimentu metodologicky vytěžoval reflektivní bilance a jejich analýzu a ohniskovou skupinu. V následujícím textu excerpujeme jen tu část výzkumné zprávy kvalitativního šetření, která je relevantní evaluaci efektivity kurzu.

Reflektivní bilance (dále též jen „bilance“ anebo ve zkratce „RB“) jsou texty zaměřené na určité téma zadané výzkumníkem, které mají být psány ve stylu volného vyprávění vzpomínek doplňovaných osobními postřehy, úvahami, hodnocením apod. Týkají se určitého úseku zkušeností, resp. určitého typu událostí. Původně byla technika reflektivních bilancí používána pro záznamy zkušeností učitelů (Průcha 2002, s. 138). V našem případě jsme ji použili pro získávání poznatků z různých oblastí zkušenosti rodičů se životem s postiženými dětmi, kromě toho též pro informace o tom, jak rodiče prožívají expresivně tvořivé dílny, které byly aktivní součástí projektu.

Reflektivní bilance byly v našem výzkumu získávány jednak od účastníků – rodičů postižených dětí, jednak od lektorů. Lektorské bilance pokládáme za doplňující, měly přinášet poznatky o účastnících z pohledu „třetí osoby“. V textu jsou řazeny chronologicky ve smyslu běhu reflektovaných etap kurzu.

Pro segmentování dat a jejich pracovní kategorizaci byl využit softwarový systém Atlas.ti v. 4.2. Interpretace v axiální fázi přinesla 74 kódů, které při další selektivní analýze byly oporou pro vyčlenění nejdůležitějších kategorií pro výklad zkoumaného fenoménu.

Součástí kvalitativní výzkumné složky projektu byla **ohnisková skupina**. Jejím cílem bylo ověřit s účastníky výzkumu dosavadní postup kvalitativních analýz účastnických reflektivních bilancí a získat případné nové poznatky.

Ohnisková skupina byla koncipována jako zdroj nových poznatků i jako členské ověřování (*member checking*) dosavadních kvalitativních interpretací. Byla zaměřena na zjišťování postojů a přesvědčení, na obohacování významy, které vyplývaly z diskuse.

Selekce výsledků kvalitativního designu řazených podle tematických okruhů a vztahujících se k reflektování kurzu:

1. Potřeba uvolnění

Potřeba uvolnění se projevila již u nejvýznačnějšího prvku v reflektivních bilancích z prvního dne, a to v důrazu kladeném rodiči na odpočinek, relaxaci, uvolnění nebo volnost. Z patnácti napsaných bilancí se v různých podobách vyskytuje u třinácti, tedy v cca 87 %. Zpravidla se projevuje v ocenění těch expresivně tvořivých aktivit, které uvolnění přinášely, anebo navíc i v požadavku, aby uvolňujících, případně zábavných aktivit bylo co nejvíce. Pro příklad uvádíme několik výroků tohoto typu (v závorce je uvedeno indikační číslo reflektivní bilance):

„Nejvíce jsem si užila pohybovou aktivitu – dramaterapii, která mi pomohla hodně zapomenout, pomohla mi hrát si.“ (RB 4) „Ráda uvítám hodně technik zaměřených na relaxaci.“ (RB 6) „Odpočínula jsem si, uvolnila jsem se, na což doma nemám čas a už to ani neumím. Měla jsem pocit, že jsem se vrátila do dětských let.“ (RB 8)

Všeobecná preference volnosti a odpočinku nejspíš vypovídá o potřebě kompenzovat náročný program péče o postižené dítě spojený s nemalou tíží zodpovědnosti. Konkrétně je to pojmenováno v RB 14: *„Psychicky jsem si tu*

velmi odpočinula, přišla na jiné myšlenky, což si myslím, že v současné mé složité situaci je velmi důležité.“

Na kriticky zaměřené postoje lze pohlížet i tak, že rodiče byli spokojenější s aktivitami, které od nich nevyžadovaly zvýšené úsilí nebo nutnost učit se něčemu, na co nebyli doposud zvyklí anebo co je více zatěžuje. Přitom však u každého z rodičů jsou nároky a potřeby v detailech odlišné – co jednomu vadí, jinému vyhovuje. Vypovídá o tom RB 7: *„Vím, že neumím relaxovat odpočinkovým způsobem, a to jsem si tady potvrdila. Také mi chybí představivost, proto jsem se ztrácela ve výtvarné terapii, ale hodně se mi líbila dramaterapie, sice jsme na ni měli jen chvíli, ale to je určitě způsob výborného odreagování a také zjištění nebo potvrzení některých věcí sama o sobě.“*

2. Rozrůzněnost postojů

Dalším důležitým poznatkem z reflektivních bilancí prvního dne je poměrně nápadná rozrůzněnost postojů účastníků vůči některým aktivitám, s nimiž se v průběhu prvního dne setkali. Pro příklad uvádíme několik kontrastních hodnocení: *„Také mi chybí představivost, proto jsem se ztrácela ve výtvarné terapii.“* (RB 7) *„Měla jsem strach, co mě čeká. U arteterapie ze mě vše spadlo a úplně jsem se uvolnila.“* (RB 9) *„Nejméně mě bavila arteterapie.“* (RB 11) *„První část arteterapie byla velmi zajímavá a překvapilo mě, co všechno se dá vyčíst z kresby nebo pomačkaného papíru.“* (RB 13) *„V malování jsem tak moc nepochopila, ale asi nejsem sama.“* (RB 1) *„Něco, o čem jsem si myslel, že by to nebylo nic pro mne, mne najednou oslovilo svými otázkami směřujícími ke mně – zvláště arteterapie. Tu jsem doposud vůbec neznal a neuměje se vyjadřovat kresbou, ani jsem ji nevyhledával.“* (RB 15)

Rozrůzněnost, typická pro arteterapii, byla – méně často – signalizovaná také u muzikoterapie: *„Muzikoterapie nebyla pro mě úplně nejlepší, řekla bych, nebyl to můj šálek kávy.“* (RB 4) *„Nejvíce se mi líbila muzikoterapie a relaxace, kde jsem si odpočinula.“* (RB 9) Naopak dramaterapie byla ve všech případech, kdy byla o ní zmínka, hodnocena velmi kladně, z komentářů pak vyplývalo, že právě kvůli hravosti a humoru: *„Nejvíce se mi líbila závěrečná dramaterapie.“* (RB 8) *„U dramaterapie jsem se pobavila.“* (RB 9) *„U dramaterapie jsme se hlavně zasmáli a taky nás to nutilo hodně přemýšlet o tom, jak žijeme.“* (RB 11)

Rozdíly v hodnocení lze přičítat personální pestrosti skupiny (různý věk, různé vzdělání, různé sociální postavení), rozdílům mezi lektory, kteří se skupinou pracují (různé osobnosti, různý styl práce, různý věk, různé profesní

zkušenosti) i rozdílu v jednotlivých typech expresivně tvořivých aktivit. Některé z těchto faktorů lze v bilancích vysledovat, na jiné se dá usuzovat z kontextu.

3. Celkové hodnocení prvního setkání v projektu

Při celkovém hodnocení prvního setkání v reflektivních bilancích převažovaly pozitivní postoje zejména s ohledem na výše připomínanou možnost uvolnit se, věnovat se opravdu jen sobě, na což doma nebývá dost času. Jednoduše to vyjádřila RB 4: *„Ochutnávka, která nám byla nabídnuta, mě zaujala..., pomohla hodně zapomenout, pomohla mi hrát si. Dojmy? Jsem spokojená, jsem v očekávání dalšího.“* V několika bilancích se však objevily známky obav nebo strachu z doposud neznámé zkušenosti: *„Z dnešního dne jsem měla velké obavy. Přece jen jsem již dlouho doma. Ale nakonec bylo vše v poho. Psychicky jsem si tu velmi odpočinula.“* (RB 14) *„Z dnešku jsem měla obavy. Byla jsem poměrně nervózní. Když hodnotím celý den, tak jsem ráda, že jsem se zúčastnila. Odpočinula jsem si, uvolnila jsem se, na což doma nemám čas a už to ani neumím.“* (RB 8)

Ve shrnující a působivé zkratce o pozitivních možnostech účasti na projektu a o pozitivním očekávání vůči němu vypovídá RB 2, napsaná účastnicí, která má dlouholeté zkušenosti s péčí o postižené dítě: *„Jsem moc ráda, že jsem se do tohoto kurzu přihlásila a překonala tak sama sebe v tom, že se bojím lidí a žiji docela osaměle. Nejsem z dnešního dne vůbec unavená a těším se na příště... Je mi trochu líto, že něco takového nepřišlo na začátku mojí cesty, kdy jsem se dozvěděla, že moje dítě je jiné než ostatní, a netušila jsem, kolik sil budu potřebovat, a mohla jsem s nimi možná lépe hospodařit, abych co nejvíce vydržela. Doufám, že kurz mi přinese převážně pozitivní věci, odvede na chvíli myšlenky někam jinam než tam, kde neustále směřují, k mému dítěti, smyslu toho, proč je nemocné, a co bude, až já tady nebudu.“*

4. Plachost

V RB 2 je pojmenován jeden osobní rys, který stojí za zvláštní zmínku a mohl by být označen jako plachost. Máme na mysli větu *„bojím se lidí a žiji docela osaměle“*. Pojmem „plachost“ chceme vystihnout nejenom jistou obavu ze sociálního styku („bojím se lidí“), ale také kombinaci určité osamělosti, uzavřenosti, zvýšené úzkostnosti, to vše někdy spojené s jakýmsi nastraženým či obranářským postojem.

„Plachost“ jako komplikovaný a subtilní rys se projevuje porůznu a mnoha rozmanitými způsoby ve zhruba polovině bilancí. Interpretujeme jej v osmi RB z patnácti, tj. v cca 53 %. Určitý ostych nebo obava z neznámých situací není jistě nic výjimečného. Sami rodiče jej však dávají do souvislostí se svým sociálně relativně izolovanějším stylem života vyvolaným péčí o postižené dítě, a nadto se objevuje i v dalších etapách výzkumu v bilancích na jiná témata; již proto by mu měla být věnována pozornost.

Např. v RB 3 byla „plachost“ (tak, jak jí zde rozumíme), resp. jeden z jejích dílčích momentů – osamělost, vyjádřena požadavkem na zlepšení pojetí kurzu: *„Konkrétně pro kurz samotný by možná bylo přínosem víc aktivit, které by pomohly účastníkům získat více jistoty, že nejsou na světě a svůj problém samí.“* V již citované RB 14 byla sdělena bezprostředně: *„Z dnešního dne jsem měla velké obavy. Přece jen jsem již dlouho doma.“* Podobně v několika jiných bilancích: *„Z dnešku jsem měla obavy. Byla jsem poměrně nervózní.“* (RB 8) *„Měla jsem strach, co mě čeká.“* (RB 9) *„Nevěděla jsem, do čeho jdu, proto jsem přišla s obavama.“* (RB 12) V RB 5 se objevuje jako by mezi řádky: *„Váhala jsem, zda přijít, ale jsem ráda, že jsem se rozhodla pro a byla jsem tady.“*

5. Vztah ke kurzu – informace, praktická zkušenost, kontakty s lidmi

Ačkoliv samotné zadání tématu nebylo původně zamýšleno jako podnět k vyjádření postojů respondentů k účasti v projektu, u devíti bilancí (cca 64 %) se vztah k projektu nakonec tak či onak promítl. V celkovém pohledu je patrná vyšší míra porozumění po smysl projektu a s ní spjatý větší podíl kladného ocenění než v počáteční etapě projektu. Velmi konkrétně s poukazem na jednu z expresivně tvořivých aktivit to objasňuje RB 2:

„Arteterapie a její principy jsou pro mne důležité při práci s dcerou. Pomáhají jí jednak ke komunikaci s okolím a také ke zlepšení v jemné motorice. Načíst a nastudovat lze cokoliv, ale praktická ukázka a praktická cvičení jsou pro mne, jako laika, velice přínosné. Mohu je pak snadněji aplikovat do výuky dcery. Její grafomotorika je téměř na nulové úrovni a aplikační postupy terapie mi pomáhají v přibližování grafických projevů dcery.“

V dalších třech reflektivních bilancích je kladné ocenění vázáno na možnost kontaktů s lidmi, kteří řeší stejné problémy a přinášejí pocit opory, že člověk není ve svých starostech sám:

„Jsem ráda, že navštěvuji tento kurz, jelikož jsem tu potkala spoustu maminek, které řeší podobné věci a problémy jako já.“ (RB 7) *„Přestože jsem prošla*

už několika terapiemi, tady je to jiné. Jsou tu známí lidé, které denně poznávám a o kterých jsem si myslela, že podle mě vše zvládají podle mě perfektně. Už vím, že nejsem sama, a je to fajn.“ (RB 13) „Často vidím, že věci, o kterých často přemýšlím a řeším, jsou problémem většiny zúčastněných v průběhu času.“ (RB 9)

U pěti (cca 35%) reflektivních bilancí se vyjádření spokojenosti s projektem mísi s povzdechem nad nedostatkem času a nutností nasadit více sil – bylo to výše znát již v RB 10:

„Sobotní setkání mě baví a líbí se mi. ALE stojí mě to hodně sil. Chybí tento den s rodinou a partnerem.“ (RB 12)

„Vždy, když se blíží datum schůzky, se mi vybaví spíš negativní pocity a nechut' se účastnit. Uvědomím si, že budu muset i v sobotu brzy vstávat, nachystat sebe i dítě. V pátek už musím uvařit celé rodině na sobotu. Takže je to trochu hektické a nepohodlné pro mě. Ale nakonec jsem vždy ráda, že jsem překonala svou nechut' a lenost a účastnila se projektu.“ (RB 8)

Závěr

Subjektivně byly celoroční arteterapeutické, artefiletické a relaxační aktivity participanty kurzu a probandy šetření vnímány jako velmi přínosné, což se projevilo jednak v hodnocení dotazníkem s Likertovými škálami, kde většina položek byla ohodnocena velmi vysoko, jednak tento závěr vyplývá z odpovědí hodnotících otázek reflektivních bilancí probandů i lektorů projektu a z kategorií ohniskové skupiny. Výsledky kvantitativního šetření (jakýsi *evidence-based research*) postavené na měření selektovaných psychosociálních markrů formou test-retest s využitím standardizovaných manuálů lze generalizovaně hodnotit jako „mírně optimistické“. U sledovaných proměnných nastal pozitivní posun, který ovšem nebyl většinově statisticky významný, přičemž velikost výběrového souboru a absence kontrolního vzorku snížily reprezentativnost celého šetření (kvantitativního designu).

Literatura

- BALCAR, K.: Logoterapie a existenciální analýza. In Vymětal a kol. *Obecná psychoterapie*, Grada Publishing, Praha, 2004.
- BALCAR, K.: Standardizace dotazníku Logo-test na vzorku studujících českých vysokých škol. In *Československá psychologie*, 39, č. 5, s. 400–405, Academia, Praha, 1995.

- FRANKL, E. V.: *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie*. Psychoanalytické nakl. J. Kocourek, Praha, 1994.
- Frankl, E. V.: *Teorie a terapie neuróz*. Grada Publishing, Praha, 1999.
- FRANKL, E. V.: *Vůle ke smyslu*. Cesta, Brno, 1994.
- GLASS, D. C.: Pattern a Behavior and Controllable Stress. In Dembro-ski, T. M. et al., eds., *Coronary-Prone Behavior*, Springer, New York, 1978.
- HADEN, C. A.; HAINE, R. A.; FIVUSH, R. Developing Narrative Structure in Parent – Child Reminiscing Across the Preschool Years. 1997, *Devel-opmental Psychology*, 33, s. 295–307. ISSN 1354-067X; eISSN 1461-7056.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- JANKE, W., ERDMANNOVÁ, G. *Strategie zvládání stresu – SVF-78*. Praha: Testcentrum, 2003.
- KOBASA, S. C.: The Hardy Personality: Toward a Social Psychology of Stress and Health. In Sanders, G. S.; Suls, J.; eds. *Social Psychology of Health and Illness*, Erlbaum, Hillsdale, 1982.
- KOBASA, S. C.; MADDI, S. R.: Existencial Personality Tudory. In Corsini, R., ed., *Current Personality Theories*, Peacock, Itasca, 1977.
- KRÁTKÝ, I.: *Koncepce „odolnosti vůči zátěži“ (hardiness) a tzv. „chování typu A/B“*, TES, Praha, 1988.
- KRONICK, J. Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat. *Socio-logický časopis*, 1997, 33, č. 1, s. 57–67. ISSN 0038-0288.
- LÄNGLE, A., ORGLEROVÁ, CH., KUNDI, M.: *Existenciální škála*. Test-centrum, Praha, 2001.
- LÄNGLE, A.: *Smysluplně žít. Aplikovaná existenciální analýza*. Cesta, Brno, 2002.
- LUKASOVÁ, E.: *Logoterapie ve výchově*. Portál, Praha, 1997.
- MASLOW, A. H.: *Ku psychologii bytia*. Persona, Modra, 2000.
- MAY, R.: *Láska a vůle*. Ikar, Bratislava, 2005.
- PILLEMER, D. B. Momentous Events and the Life Story. *Review of General Psychology*, 2001, 5, s. 123–134. ISSN 0304-324X; eISSN 1423-0003.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- REITEROVÁ, E. *Základy statistiky pro studenty psychologie*. Olomouc: UP, 2000.
- RICHERT, A. J. The Self in Narrative Therapy: Thoughts From a Humanistic/Existencial Perspective. *Journal of Psychotherapy Integration*, 2002, 12, s. 77–104.

- ROGERS, C. R. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998.
- RUISEL., I. A KOL. *Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti*. Bratislava: Psycho, 1980.
- SUINN, R. M.: Intervention with Type A Behaviors. In *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 933–949, 1982.
- VAVRDA, V. *Otázky soudobé psychoanalýzy*. Praha: Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-672-9.
- YALOM, I.: *Existential Psychotherapy*. Basic Books, New York, 1980.

Kontaktní adresa

Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
Ústav speciálně pedagogických studií
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
e-mail: milan.valenta@upol.cz

PŘÍSPĚVEK POHYBOVÉ AKTIVITY V PRŮBĚHU ŠKOLNÍCH PŘESTÁVEK K CELODENNÍ POHYBOVÉ AKTIVITĚ 9 AŽ 10LETÝCH DĚTÍ S NADVÁHOU A OBEZITOU: PILOTNÍ STUDIE S VYUŽITÍM PŘÍSTROJE ACTITRAINER

Erik Sigmund¹, Romana Šnobllová¹, Petra Nováková Lokvencová¹, František Chmelík¹, Dagmar Sigmundová¹, Dorota Groffik²

¹ *Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, Česká republika*

² *Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach, Polsko*

Abstrakt

Cílem této studie je zjistit, jak pohybová aktivita (PA) realizovaná během přestávek školního vyučování přispívá k dosažení zdravotně doporučeného množství denní PA a jak ovlivňuje mimoškolní PA. Pohybová aktivita byla monitorována přístrojem ActiTrainer v průběhu dvou školních dnů u 239 9–10letých dětí (137 dívek a 102 chlapců) ze šesti tříd dvou základních škol v Katowicích v Polsku v únoru 2010. Úroveň PA byla posuzována podle počtu kroků, srdeční frekvence a doby jejího trvání. Třicet a více minut PA během školních přestávek představuje u dívek s nadváhou a obezitou 1 258 kroků, u chlapců s nadváhou a obezitou 1 620 kroků a u dívek (chlapců) s normální tělesnou hmotností 1 336 kroků (1 758 kroků). Děti s 30 a více minutami PA ve školních přestávkách dosáhly signifikantně ($p < 0,001$) vyššího denního počtu kroků (dívký – 11 357 kroků; chlapci – 11 433 kroků) ve srovnání s méně pohybově aktivními dětmi (dívký – 9 124; chlapci – 8 449). Každodenních 30 minut PA ve školních přestávkách reprezentuje 12,5 % z celodenního počtu kroků u dívek a 16,3 % u chlapců a významně přispívá k vyšší školní i celodenní PA a dosažení zdravotně doporučeného minima PA.

Klíčová slova

9–10letí chlapci a dívky, kategorie BMI, školní přestávky, pohybová aktivita, přístroj Actitrainer.

The Contribution of School Breaks to the All-day Physical Activity of 9- and 10-year-old Overweight and OBESE Children: an ActiTrainer Activity Monitor Pilot Study

Abstract

This study examines whether physical activity (PA), in at least 30-minute school breaks, helps to achieve the recommended amount of daily PA and whether these exercises influence after-school PA. The ActiTrainer-based PA was monitored over two school days in 239 children aged from 9 to 10 (137 girls and 102 boys) in six classes of two elementary schools in Katowice (Poland) in February 2010. The levels of measured PA were assessed based on steps, heart rate, and duration of PA variables. PA, for at least 30 minutes in school breaks, represented an average of 1,258 steps for overweight and obese girls and 1,620 steps for boys, and 1336 steps for non-overweight girls and 1758 steps for boys. Children with at least 30 minutes of PA during school breaks attained a significantly higher daily amount of steps ($p < 0.001$), in comparison with less physically active children (girls: 11,357 steps versus 9,124 steps, boys: 11,433 versus 8,449). The daily 30 minutes of PA during school breaks amounts to 12.5% of the overall number of steps for girls and 16.3% for boys, contributing to higher school-PA and all-day PA and leading to the achievement of the recommended minimum of PA.

Key words

9- and 10-year-old boys and girls, category of BMI, school breaks, physical activity, ActiTrainer.

Úvod

Celosvětově registrovaný nárůst nadváhy a obezity dětí (Apfelbacher et al., 2008; Stamatakis et al., 2010) v kontextu se současně zjišťovaným poklesem pohybové aktivity (PA), nadměrným sezením a nevhodným stravováním (Edwards et al., 2010; Janssen et al., 2005) iniciuje hledání efektivních možností zmírnění těchto negativních trendů. Školní prostředí nabízí vhodné příležitosti pro provádění pohybových (Griew et al., 2010; Sharma, 2006) a nutričních intervenčních programů (Evans et al., 2010; Li, Hooker, 2010; Ransley et al., 2007; Sharma, 2006). Protože ve školním prostředí tráví děti podstatnou část školního dne (Fox, 2004), mohou zde být efektivně utvářeny

základy zdravého životního stylu (Pate et al., 2006; Sharma, 2006). PA spjatá se školou (Guinhouya et al., 2009; Tudor-Locke et al., 2009a) zahrnující aktivní transport do a ze školy (Faulkner et al., 2009; McKee et al., 2007; Panter et al., 2010), školní tělesnou výchovu (TV) (Pate et al., 2006; Tudor-Locke et al., 2009a), PA o přestávkách a volných hodinách (Ridgers et al., 2009; 2010; Tudor-Locke et al., 2009a; Verstraete et al., 2006) se ukazuje jako výrazný stimulační prostředek k naplnění zdravotně doporučené PA dětí (Mota et al., 2005; Pate et al., 2006).

Realizace PA střední až vysoké intenzity nejméně 60 minut denně výrazně podporuje zdraví dětí, např. snižuje vysoký krevní tlak, zmírňuje obezitu nebo deprese či zvyšuje tělesnou zdatnost a přispívá k nárůstu minerální hustoty kostí (Janssen, LeBlanc, 2010; Strong et al., 2005). Nicméně některých zdravotních přínosů lze dosáhnout již při 30minutové souhrnné denní realizaci PA střední až vysoké intenzity (Janssen, LeBlanc, 2010). Na rozdíl od dospělých nemusí zdravotně prospěšná PA u dětí trvat nepřetržitě 20–60 minut, ale může být realizována v několika kratších 10–15minutových intervalech, s cílem souhrnně realizovat alespoň 60 minut PA střední až vysoké intenzity denně (Strong et al., 2005). Právě tyto kratší zdravotně přínosné epizody PA jsou ve školním prostředí primárně realizovány ve vyučovacích jednotkách TV (Cale, Harris, 2006; Strong et al., 2005), ale mohou být efektivně prováděny i v průběhu přestávek (Mota et al., 2005; Ridgers et al., 2010; Verstraete et al., 2006). V souladu s výše prezentovanými skutečnostmi je ze zdravotního hlediska doporučováno, aby škola podporovala PA dětí v rozsahu minimálně 30 minut denně (Pate et al., 2006).

Vhodnost školního prostředí pro každodenní PA dětí vedoucí ke zmírnění sedavého chování je opakovaně publikačně zviditelňována (Foster et al., 2010; Sallis et al., 2001; Salmon, 2010; Verstraete et al., 2006). Potencionální inovované přístupy k redukci sedavého chování dětí zahrnují PA během přestávek ve školním vyučování, realizaci pohybově aktivních částí ve vyučovacích jednotkách, vytváření domácích úkolů s pohybovou tematikou, hraní nevyřazovacích pohybových her a využívání pohybově stimulačních pomůcek a nábytku (Foster et al., 2010; Salmon, 2010). Pohybově vstřícné školní prostředí je prokázanou determinantou zvýšené PA 9–10letých dětí (Nielsen et al., 2010). Pohybově vstřícné školní prostředí nezahrnuje pouze hřiště a tělocvičny, ale i školní dvory, travnaté okolí školy, chodby a „pohybové koutky“ (Nielsen et al., 2010).

Cílem prezentované studie je odhalit možnosti pohybové aktivity ve školních přestávkách pro dosažení zdravotně doporučeného minima denní pohybové aktivity u 9–10letých dětí s nadváhou, obezitou a normální tělesnou hmotností. Dalším cílem této studie je analyzovat rozdíly v celodenní PA u dívek a chlapců s nadváhou, obezitou a normální tělesnou hmotností a posoudit přínos multifunkčního přístroje Actitrainer při terénním monitorování PA.

Material a metody

Monitorování PA bylo zahájeno u 149 dívek a 111 chlapců ve věku 9 až 10 let ze šesti tříd dvou základních škol v Katowicích (Polsko), kteří spolu se svými rodiči souhlasili s účastí na projektu. Nemoc a pasivní účast ve vyučovací jednotce TV byly důvody pro nezařazení 21 dětí do finální analýzy dat. Celé dvoudenní monitorování PA pomocí multifunkčního přístroje Actitrainer úplně dokončilo 137 dívek a 102 chlapců s průměrným věkem $9,48 \pm 0,40$ let, z nichž u 20,5 % byla klasifikována nadváha a u 18,8 % obezita. Všechny sledované děti „nosily“ Actitrainer nepřetržitě dva dny, vyjma spaní a času osobní hygieny či koupání a plavání, po dobu minimálně 10 hodin denně.

Zúčastněné děti byly monitorovány během běžného školního režimu zahrnujícího pět vyučovacích jednotek, čtyři přestávky, jednu přestávku na oběd v termínech 4.–5. nebo 11.–12. února 2010. Vyučovací jednotky začínaly v 8 hodin ráno, trvaly 45 minut a končily mezi 13. a 14. hodinou. Každé z monitorovaných dětí se aktivně účastnilo jedné vyučovací jednotky TV s obdobným gymnastickým obsahem. Přestávka na oběd trvala shodně 45 minut. Jedna ze čtyř přestávek trvala 30 minut, zatímco ostatní byly pětiminutové. V průběhu pětiminutových přestávek děti zůstávaly ve svých třídách, nebo se mohly spontánně zapojovat do pohybové aktivity na chodbách pod dozorem vyučujících. 30minutová přestávka byla vyhrazena pro realizaci pohybové aktivního programu.

Studie byla schválena Etickou komisí Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého. Účast dětí, rodičů a učitelů na projektu byla dobrovolná a nebyla za ni vyplácena žádná finanční odměna.

Actitrainer (ActiTrainer™, Florida, USA, <http://www.theactigraph.com/products/actitrainer>) je malým a lehkým ($8,6 \times 3,3 \times 1,5$ cm; 53 gramů) multifunkčním přístrojem složeným ze snímače srdeční frekvence, trojrozměrné snímajícího akcelerometru, sklonoměru, elektronického pedometru a světlocitlivého čidla. Pro sledování srdeční frekvence je zapotřebí použití elastického hrudního pásu, který je dodáván současně s přístrojem. Při zapnutém

displeji je ActiTrainer schopen monitorovat PA a průběžně ukládat zaznamenaná data po dobu 7 dnů. Při vypnutém displeji lze dokonce obdržet 14denní kontinuální záznam PA. Výhodou ActiTraineru je rychlý přenos dat z přístroje do elektronicky zpracovatelné a uskladnitelné podoby, rychlé nastavování individuálních charakteristik sledovaného jedince a rychlé nabíjení baterie pomocí USB konektoru. Validita a reliabilita zjišťování počtu kroků v ne-laboratorních podmínkách byla ověřena u 20 neobézních vysokoškolských studentek (Neuls, 2008).

Actitrainer upevněný v pase na pravém boku měřil PA v 15sekundovém intervalu nepřetržitě po celou dobu nošení přístroje. Při monitorování PA byl Actitrainer bezpečně připevněn k pasu jedince pomocí neoprenové kapsičky a elastického individuálně nastavitelného pásu. Srdeční frekvence byla snímána pomocí elastického pásu Polar umístěného na hrudi dítěte. Přístrojové monitorování PA je standardizovanou metodikou a využívá výhradně bezpečné zdravotně a hygienicky nezávadné a certifikované součásti. Úroveň monitorované PA byla finálně posuzována podle tří proměnných: počtu kroků a doby jejího trvání (kvantitativní charakteristiky) a srdeční frekvence (kvalitativní charakteristika). Délka kroku byla u všech respondentů nastavena konstantně na 70 cm.

Kalendářní věk byl vypočítán od data narození po první monitorovací den. Tělesná výška dětí byla měřena pomocí Anthropometru A-319 (Trystom, Olomouc, Česká republika) a jejich tělesná hmotnost pomocí kalibrované váhy Tanita WB 110 S MA (Quick Medical Corporation, Seattle, WA, USA). Pátý spoluautor zajišťoval měření tělesné výšky s přesností na 0,5 cm a tělesné hmotnosti s přesností na 0,1 kg. Body Mass Index (BMI) byl počítán jako podíl tělesné hmotnosti [kg] a druhé mocniny tělesné výšky [m]. Obezita, nadváha a normální úroveň tělesné hmotnosti byla klasifikována podle percentilového grafu BMI pro dívky a chlapce ve věku 5–19 let (WHO, 2007). Nadváha (obezita) reprezentuje 85–97 percentil (> 97 percentil) věkově diferencovaného BMI podle percentilového grafu WHO (WHO, 2007).

Ráno po osobní hygieně nasadili rodiče dětem elastický hrudní pás Polar Wearlink T31 a pás s textilní kapsičkou pro přístroj Actitrainer. Bezprostředně po příchodu do školy třídní učitel, spolu se zaškolenými staršími žáky, zkontrolovali funkčnost Actitraineru a zapsali čas příchodu do školy do záznamního archu dítěte. Třídní učitel zaznamenával časy začátků a konců vyučovacích jednotek. Rodiče zapisovali odpolední čas odchodu ze školy a večerní čas sejmutí Actitraineru a hrudního pásu Polar Wearlink T31.

Statistické zpracování dat, zahrnující deskriptivní statistiku, korelační analýzu a analýzu variance, bylo realizováno v softwarovém prostředí SPSS 19.0. Jednorozměrná analýza variance ANOVA byla použita pro zjištění potenciačních rozdílů v úrovni PA (počet kroků, doba trvání a srdeční frekvence) v různých částech dne, zvlášť pro dívky a chlapce. Doba před školním vyučováním, vyučovací jednotky TV, vyučovací jednotky ve třídě, školní přestávky a volný čas po školním vyučování byly zohledněny jako závislé proměnné. Srovnání procentuálního podílu dětí s nadváhou a obezích s alespoň 30 minutami nebo nižším časem PA ve školních přestávkách bylo provedeno pomocí Mann-Whitney neparametrického testu. Tříkrát vícerozměrná ANOVA [pohlaví (dívky, chlapci); úroveň tělesné hmotnosti (nadváha a obezita, normální tělesná hmotnost); doba trvání PA ve školních přestávkách (≥ 30 minut, < 30 minut)] byla použita pro zjištění efektu testovaných proměnných na úroveň celodenní PA. Pro detailní identifikaci rozdílů v úrovni PA mezi dívkami a chlapci s nadváhou a obezitou a normální tělesnou hmotností vzhledem k době trvání PA ve školních přestávkách byl aplikován post-hoc Scheffe test. Spearmanův koeficient pořadové korelace r_s byl využit pro určení vzájemných vztahů mezi celodenní PA a PA ve školních přestávkách. Posouzení síly vztahu mezi nezávisle a závisle proměnnými je podpořeno koeficientem efekt size „d“, vypočítaným zvlášť pro ANOVU (Cohen, 1988) a Mann-Whitney neparametrickým testem (Cortina, Nouri, 2000). Hodnoty koeficientu efekt size „d“ 0,2; 0,5 a 0,8 lze podle Thomase a Nelsona (2001) interpretovat jako malý; střední a velký efekt.

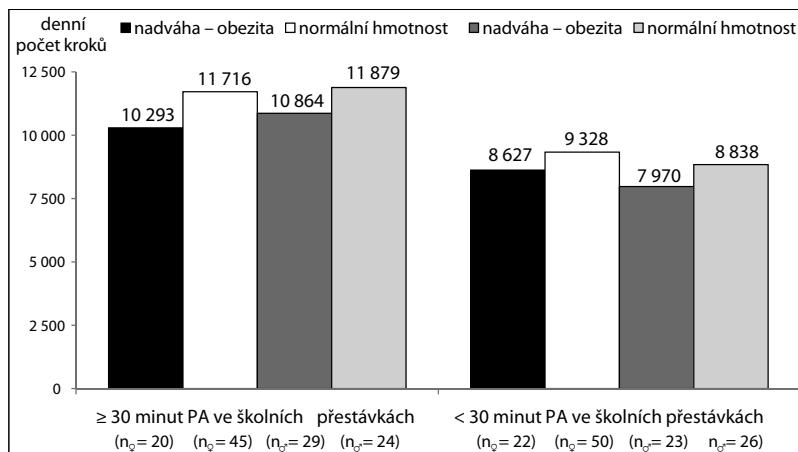
Výsledky

Průměrné hodnoty a směrodatné odchylky základních antropometrických charakteristik monitorovaných dětí, spolu s jejich úrovní PA v jednotlivých částech školního dne, jsou prezentovány v tabulce 1. Z celkového počtu 239 dětí byla u 17 dívek a 29 chlapců klasifikována obezita a u 25 dívek a 23 chlapců nadváha. Výskyt obezity a nadváhy u zkoumaného vzorku odpovídá výskytu nadváhy a obezity u zdravé populace 9–10letých dětí. Dívky i chlapci s alespoň 30 minutami PA během školních přestávek vykazali významně vyšší počet kroků za dobu trávenou ve škole ($p < 0,001$; $d = 1,11-1,81$) i celodenní PA ($p < 0,01$; $d = 0,67-0,84$) než děti s méně než 30 minutami PA ve školních přestávkách (Tabulka 1). Vyšší srdeční frekvenci během školy ($p < 0,001$; $d = 0,69$) i souhrnně za celý den ($p < 0,01$; $d = 0,48$) zjišťujeme u dívek s 30 a více minutami PA ve školních přestávkách ve srovnání s dív-

kami s méně než 30 minutami PA během školních přestávek (Tabulka 1). U chlapců, klasifikovaných podle doby PA ve školních přestávkách, nejsou rozdíly v srdeční frekvenci tak výrazné jako u dívek (Tabulka 1).

Vicerozměrná ANOVA odhaluje signifikantně vysoký efekt ≥ 30 minut PA ve školních přestávkách na celodenní PA [počet kroků ($F = 27,66$; $p < 0,001$; $d = 0,72$), srdeční frekvenci ($F = 13,48$; $p < 0,001$; $d = 0,45$) a dobu trvání PA ($F = 19,40$; $p < 0,001$; $d = 0,65$]. Efekt realizace 30 a více minut PA během školních přestávek na celodenní PA je mnohem výraznější než vliv pohlaví nebo nadváhy a obezity. Dívky i chlapci s nadváhou a obezitou, kteří během přestávek školního vyučování prováděli 30 a více minut PA, dosáhli v celodenním součtu více než 10 000 kroků (Obrázek 1). U dětí s nadváhou a obezitou se provádění alespoň 30 minut PA ve školních přestávkách v celodenním měřítku projevilo v průměru o 2 362 vyšším počtem kroků než u spolužáků s nižší dobou trvání PA během školních přestávek. Souhrnně byli dívky a chlapci s účastí v 30 a více minutách PA ve školních přestávkách v celodenním součtu pohybově aktivnější, v průměru o 2 200 kroků, než děti s méně než 30 minutami PA během školních přestávek.

Obr. 1: Srovnání denního počtu kroků u dívek (♀) a chlapců (♂) s nadváhou a obezitou a normální tělesnou hmotností rozdělených podle času pohybové aktivity (PA) ve školních přestávkách



Tab. 1: Antropometrické charakteristiky a úroveň pohybové aktivity (PA), aritmetický průměr (směrodatná odchylka) dětí rozdělených podle času PA ve školních přestávkách

	Dívky (<i>n</i> = 137)		Chlapci (<i>n</i> = 102)	
	≥ 30 min PA o přestávkách (<i>n</i> = 65)	<i>d</i>	≥ 30 min PA o přestávkách (<i>n</i> = 53)	< 30 min of PA o přestávkách (<i>n</i> = 49)
<i>Antropometrická data</i>				
Věk (roky)	9,36 (0,38)		9,62 (0,34)	9,56 (0,44)
Tělesná výška (cm)	134,62 (6,03)	0,29	136,64 (7,62)	135,02 (6,62)
Tělesná hmotnost (kg)	32,92 (8,01)	0,30	35,39 (8,40)	33,74 (8,09)
BMI (kg/m ²)	17,99 (3,03)	0,10	18,69 (4,21)	18,32 (3,23)
Nadváha (%)	21,54 (0,41)	0,16	15,28 (0,36)	22,45 (0,42)
Obezita (%)	9,23 (0,29)	0,18	15,28 (0,36)	24,49 (0,43)
<i>Kroky (počet)</i>				
Před školou	1219 (880)	0,48	844 (677)†	1198 (857)
Ve škole	3049 (732)	1,81	1500 (954)‡	2110 (1298)‡
jednotky TV	1134 (674)	0,20	1244 (413)	1544 (563)†
ostatní jednotky	831 (532)	0,74	492 (379)‡	742 (636)
přestávky	1313 (406)	2,44	456 (294)‡	643 (321)‡
Po škole	7089 (3012)	0,09	6779 (3488)	5141 (2654)*
Celodenní	11357 (2888)	0,67	9124 (3689)‡	8449 (2890)‡
<i>Srdcoví frekvence (počet/min)</i>				
Před školou	111,96 (17,13)	0,12	110,06 (14,22)	103,93 (11,75)*

Ve škole	112,80 (9,74)	0,69	106,15 (9,63)‡	108,59 (9,46)	0,16	107,06 (9,73)
jednotky TV	128,36 (20,42)	0,46	136,20 (13,24)	122,34 (21,81)	0,62	134,12 (15,52)*
ostatní jednotky	107,15 (10,13)	0,65	101,17 (8,13)‡	102,58 (10,36)	0,17	100,97 (7,89)
přestávky	125,01 (11,13)	1,00	114,26 (10,32)‡	122,77 (11,63)	0,16	120,73 (13,23)
Po škole	108,22 (10,45)	0,44	103,73 (9,83)*	104,04 (13,60)	0,24	101,17 (10,15)
Celodenní	111,00 (9,90)	0,48	106,64 (8,14)†	107,74 (9,44)	0,43	104,05 (7,59)*
<i>Doba PA (minuty)</i>						
Před školou	42,17 (32,40)	0,54	27,21 (22,16)†	39,68 (23,86)	0,09	42,27 (31,84)
Ve škole	135,80 (21,33)	2,18	81,33 (27,92)‡	142,53 (27,81)	1,77	96,95 (23,27)‡
jednotky TV	30,49 (10,45)	0,44	34,38 (7,29)	30,12 (11,36)	0,79	36,77 (2,69)†
ostatní jednotky	75,22 (17,72)	1,30	49,20 (21,88)‡	83,15 (27,10)	0,89	60,31 (23,95)‡
přestávky	38,52 (5,16)	3,77	16,85 (6,23)‡	40,06 (5,58)	3,35	19,39 (6,75)‡
Po škole	254,48 (66,78)	0,21	270,10 (77,91)	233,44 (82,27)	0,18	218,50 (87,90)
Celodenní	431,07 (65,08)	0,68	378,64 (86,99)‡	414,80 (91,48)	0,65	357,71 (83,68)†

Poznámka:

PA – pohybová aktivita,

BMI – body mass index,

TV – tělesná výchova,

d – koeficient effect size.

Statistická významnost mezi skupinami dětí s alespoň 30 minutami versus méně než 30 minutami pohybové aktivity ve školních přestávkách je vyznačena následovně:

* $p < 0,05$;

† $p < 0,01$;

‡ $p < 0,001$.

Úroveň PA ve školních přestávkách byla signifikantně asociována s vyšší úrovní celodenní PA u dívek [počet kroků ($r_s = 0,36$; $p < 0,001$), srdeční frekvence ($r_s = 0,55$; $p < 0,001$) a doba trvání PA ($r_s = 0,30$; $p < 0,001$)] i chlapců [počet kroků ($r_s = 0,50$; $p < 0,001$), srdeční frekvence ($r_s = 0,49$; $p < 0,001$) a doba trvání PA ($r_s = 0,29$; $p = 0,004$)]. Pozitivní vztah mezi úrovní PA ve školních přestávkách a celodenní PA byl nepatrně vyšší u dětí s normální tělesnou hmotností [počet kroků ($r_s = 0,41$; $p < 0,001$), srdeční frekvence ($r_s = 0,46$; $p < 0,001$) a doba trvání PA ($r_s = 0,33$; $p < 0,001$)] než u dětí s nadváhou a obezitou [počet kroků ($r_s = 0,38$; $p < 0,001$), srdeční frekvence ($r_s = 0,55$; $p < 0,001$) a doba trvání PA ($r_s = 0,21$; $p = 0,05$)].

Diskuse

Výsledky této studie poukazují na nezanedbatelný přínos školní PA (vyučovací jednotky TV a pohybové aktivity během školních přestávek) k celodenní úrovni PA dětí mladšího školního věku (Loucaides a Jago, 2008; Pate et al., 2006; Ridgers et al., 2009; 2010). Ve shodě s pracemi Tudor-Locke et al. (2009a) a Loucaides a Jago (2008) potvrzujeme, že dívky s nadváhou a obezitou realizují v průměru 24,1 % denního počtu kroků ve škole, 11,1 % v průběhu vyučovací jednotky TV a 9,4 % ve školních přestávkách. U dívek s normální tělesnou hmotností připadá v průměru 22,2 % z denního počtu kroků na dobu trávenou ve škole, 10,8 % kroků na vyučovací jednotku TV a 8,5 % na školní přestávky. Obdobně chlapci s nadváhou a obezitou dosahují v průměru 29,8 % denního počtu kroků během školy, 10,5 % v tělesné výchově a 12,2 % v průběhu školních přestávek. U chlapců s normální tělesnou hmotností tvoří doba trávená ve škole v průměru 30,4 % z celkového denního počtu kroků, 15,1 % připadá na vyučovací jednotku TV a 12,5 % na školní přestávky. Tato studie upozorňuje na významný podíl 30 a více minut PA během školních přestávek na celodenní počet kroků u dětí s nadváhou a obezitou – 15,1 % i dětí s normální tělesnou hmotností – 13,6 %.

V průběhu školních přestávek se mohly děti spontánně pohybovat ve vyhrazených částech školních chodeb či provádět organizovanou i neorganizovanou PA na hřišti pod dohledem vyučujících. Dozorující učitelé přitom dětem nezakazovali ani další spontánní PA. Organizovaná PA zahrnovala hraní pohybových her, rytmické a taneční aktivity a využívání sportovních a pohybových pomůcek (např. švihadla, koloběžky, lehké, skákací a nafukovací míče). Děti, bez rozdílu mezi chlapci a dívkami či úrovně tělesné hmotnosti, spontánně využívaly možnosti být o přestávkách pohybově aktivní. Nejčastěji

se zapojovaly do aktivit střední až vysoké intenzity. PA program byl nabízen všem dětem, avšak děti, které nechtěly být pohybově aktivní, nebyly k PA nijak nuceny. Obdobně zaměřené zahraniční práce (Ridgers et al., 2007; Sallis et al., 2001; Stratton, Mullan, 2005; Verstraete et al., 2006), stejně jako výsledky této studie dokládají skutečnost, že pohybově vstřícný režim a prostředí školy (Ridgers et al., 2007; Stratton, Mullan, 2005) s vhodným pohybovým vybavením (Verstraete et al., 2006) a dohledem vyučujících (Sallis et al., 2001) stimulují chlapce i dívky k vyšší pohybové aktivitě (Sallis et al., 2001; Verstraete et al., 2006), a to i bez ohledu na úroveň tělesné hmotnosti.

Provádění 30 a více minut PA během školních přestávek významně přispělo ke zvýšení celodenní PA u dětí s obezitou, nadváhou i normální tělesnou hmotností a vedlo k přiblížení k zdravotně doporučenému dennímu minimu (11000 kroků u dívek a 13000 kroků u chlapců – Vincent, Pangrazi, 2002).

Dívky s delší dobou PA ve školních přestávkách vykazovaly také vyšší PA před vyučováním. Vyšší PA před vyučováním je pravděpodobně svázána s pohybově aktivní dopravou do školy. Aktivní cyklo a pěší doprava do školy je považována za další efektivní způsob zvyšování každodenní PA dětí ve školním věku (Faulkner et al., 2009; McKee et al., 2007; Panter et al., 2010).

Limity a přednosti studie

K přednostem studie řadíme triangulační přístup k posuzování úrovně PA. Tři rozdílné proměnné charakterizující úroveň PA (počet kroků, doba trvání a srdeční frekvence) z multifunkčního přístroje Actitrainer poskytují spolehlivější obraz PA než výsledky založené na jediné charakterizující proměnné.

K limitům studie patří možný vliv „reaktivity“, tzn. změny způsobu chování účastníků projektu, která je způsobena vědomím, že jsou monitorováni (Welk, Corbin, Dale, 2000). „Nošení“ Actitraineru mohlo ovlivnit výsledky monitorování, avšak již dvoudenní sledování volnočasové PA dětí pomocí přístrojů je považováno za nereaktivní (Tudor-Locke et al., 2009b). Pro přesnější měření úrovně terénní PA pomocí multifunkčního přístroje Actitrainer však doporučujeme delší monitorování zahrnujícího alespoň jeden víkendový den. Komplexní pochopení a vysvětlení pohybové aktivity dětí vyžaduje platné informace o vlivu životního stylu dětí a rodičů, preferenci volnočasových zájmů a aktivit, podpoře kamarádů a spolužáků nebo údaje o prostředí místa bydliště.

Závěr

Nárůst obezity a pokles pohybové aktivity u školních dětí podněcuje zavádění efektivních strategií ke zvyšování denní pohybové aktivity a zmírňování dětské obezity. Pohybová aktivita ve škole zahrnující vyučovací jednotky tělesné výchovy, školní přestávky, „volné“ hodiny a čas trávený ve školní družině představuje významný prostředek ke zvýšení celodenní pohybové aktivity dětí a dosažení jejího zdravotně doporučeného minima. Pilotní studie prokázala, že minimálně 30 minut pohybové aktivity v rámci školních přestávek výrazně přispělo k vyšší celodenní pohybové aktivitě 9–10letých dětí s nadváhou a obezitou a k přiblížení k zdravotně doporučenému minimu. Atraktivní pohybový program během školních přestávek, spolu s možností být spontánně pohybově aktivní, vedl k dobrovolnému zapojování dětí do pohybové aktivity bez rozdílu mezi pohlavím či stavem tělesné hmotnosti. Monitorování celodenní pohybové aktivity pomocí multifunkčního přístroje Actitrainer umožňuje komplexní analýzu a hodnocení pohybového chování 9–10letých dětí.

Výsledky pilotního monitorování PA ve školních dnech v podmínkách vstřícného školního pohybového režimu vybraných základních škol v Katowicích potvrzují efektivitu zvýšení celodenní PA aktivním trávením školních přestávek. Výše prezentované výsledky poskytují inspiraci pro řídicí orgány základních škol v České republice.

Poděkování

Autoři studie děkují dětem, rodičům, učitelům a vedení škol za možnost realizace výzkumu a účasti na něm. Studie byla vytvořena v rámci výzkumného projektu podporovaného Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy České republiky s názvem „*Pohybová aktivita a inaktivita obyvatel České republiky v kontextu behaviorálních změn*“ (RP 6198959221). V rámci tohoto projektu jsou realizovány dílčí projekty v středoevropském regionu (Polsko a Slovensko), které svými výsledky poskytují vhodné návrhy a inovace pro české školní podmínky a prostředí nebo jsou jejich prostřednictvím ověřovány intervenční pohybové programy.

Literatura

- APFELBACHER, C. J. et al. Prevalence of overweight and obesity in East and West German children in the decade after reunification: population-based series of cross-sectional studies. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 2008, vol. 62, no. 2, s. 125–130. ISSN 1470-2738.
- CALE, L., HARRIS, J. School-based physical activity interventions: Effectiveness, trends, issues, implications and recommendations for practice. *Sport, Education and Society*, 2006, vol. 11, no. 4, s. 401–420. ISSN 1470-1243.
- COHEN, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988. 543 s.
- CORTINA, J. M., NOURI, H. *Effect size for ANOVA design*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 2000. 80 s.
- EDWARDS, K. L. et al. The neighbourhood matters: studying exposures relevant to childhood obesity and the policy implications in Leeds, UK. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 2010, vol. 64, no. 3, s. 194–201. ISSN 1470-2738.
- EVANS, C. E. L. et al. SMART lunch box intervention to improve the food and nutrient content of children's packed lunches: UK wide cluster randomized controlled trial. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 2010, vol. 64, no. 11, s. 970–976. ISSN 1470-2738.
- FAULKNER, G. E. J. et al. Active school transport, physical activity levels and body weight of children and youth: A systematic review. *Preventive Medicine*, 2009, vol. 48, no. 1, s. 3–8. ISSN 0091-7435.
- FOSTER, K. E. et al. Effect of elimination games on physical activity and psychosocial responses in children. *Journal of Physical Activity and Health*, 2010, vol. 7, no. 4, s. 475–483. ISSN 1543-3080.
- FOX, K. R. Tackling obesity in children through physical activity: A perspective from the United Kingdom. *Quest*, 2004, vol. 56, no. 1, s. 28–40. ISSN 0033-6297.
- GRIEW, P. et al. The school effect on children's school time physical activity: the PEACH project. *Preventive Medicine*, 2010, vol. 51, no. 3–4, s. 282–286. ISSN 0091-7435.
- GUINHOYA, B. C. et al. How school time physical activity is the “big one” for daily activity among schoolchildren: a semi-experimental approach. *Journal of Physical Activity and Health*, 2009, vol. 6, no. 4, s. 510–519. ISSN 1543-3080.

- JANSSEN, I. et al. Comparison of overweight and obesity prevalence in school-aged youth from 34 countries and their relationships with physical activity and dietary patterns. *Obesity Reviews*, 2005, vol. 6, no. 2, s. 123–132. ISSN 1467-7881.
- JANSSEN, I., LEBLANC, A. G. Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2010, vol. 7, no. 5, 1–16. ISSN: 1479-5868.
- LI, J., HOOKER, N. H. Childhood obesity and schools: Evidence from the national survey of children's health. *Journal of School Health*, 2010, vol. 80, no. 2, s. 96–103. ISSN 0022-4391.
- LOUCAIDES, C. A., JAGO, R. Differences in physical activity by gender, weight status and travel mode to school in Cypriot children. *Preventive Medicine*, 2008, vol. 47, no. 1, 107–111. ISSN 0091-7435.
- MCKEE, R. et al. Promoting walking to school: results of a quasi-experimental trial. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 2007, vol. 61, no. 9, s. 818–823. ISSN 1470-2738.
- MOTA, J. et al. Physical activity and school recess time: differences between the sexes and the relationship between children's playground physical activity and habitual physical activity. *Journal of Sports Science*, 2005, vol. 23, no. 3, 269–275. ISSN 0264-0414.
- NEULS, F. Validity and reliability of "step count" fiction of the ActiTrainer activity monitor under controlled conditions. *Acta Universitatis Palackiana Olomucensis Gymnica*, 2008, vol. 38, no. 2, s. 55–64. ISSN 1212-1185.
- NIELSEN, G. et al. Permanent play facilities in school playgrounds as a determinant of children's activity. *Journal of Physical Activity and Health*, 2010, vol. 7, no. 4, 490–496. ISSN 1543-3080.
- PANTER, J. R. et al. Attitudes, social support and environmental perceptions as predictors of active commuting behavior in school children. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 2010, vol. 64, no. 1, 41–48. ISSN 1470-2738.
- PATE, R. R. et al. Promoting physical activity in children and youth: A leadership role for schools. *Circulation*, 2006, vol. 114, no. 11, s. 1214–1224. ISSN 0009-7322.
- RANSLEY, J. K. et al. Does the school fruit and vegetable scheme improve children's diet? A non-randomised controlled trial. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 2007, vol. 61, no. 8, s. 699–703. ISSN 1470-2738.

- RIDGERS, N. D. et al. Long-term effects of a playground markings and physical structures on children's recess physical activity levels. *Preventive Medicine*, 2007, vol. 44, no. 5, 393–397. ISSN 0091-7435.
- RIDGERS, N. D. et al. Physical activity levels of Hungarian children during school recess. *Preventive Medicine*, 2009, vol. 49, no. 5, 410–412. ISSN 0091-7435.
- RIDGERS, N. D., FAIRCLOUGH, S. J., STRATTON, G. Twelve-month effects of a playground intervention on children's morning and lunchtime recess physical activity levels. *Journal of Physical Activity and Health*, 2010, vol. 7, no. 2, s. 167–175. ISSN 1543-3080.
- SALLIS, J. F. et al. The association of school environments with youth physical activity. *American Journal Public Health*, 2001, vol. 91, no. 4, 618–620. ISSN 1541-0048.
- SALMON, J. Novel strategies to promote children's physical activities and reduce sedentary behavior. *Journal of Physical Activity and Health*, 2010, vol. 7, no. 3 (Suppl.), s. 299–306. ISSN 1543-3080.
- SHARMA, M. International school-based interventions for preventing obesity in children. *Obesity Reviews*, 2006, vol. 8, no. 2, s. 155–167. ISSN 1467-7881.
- STAMATAKIS, E. et al. Time trends in childhood and adolescent obesity in England from 1995 to 2007 and projections of prevalence to 2015. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 2010, vol. 64, no. 2, s. 167–174. ISSN 1470-2738.
- STRATTON, G., MULLAN, E. The effect of multicolor playground markings on children's physical activity level during recess. *Preventive Medicine*, 2005, vol. 41, no. 5–6, 828–833. ISSN 0091-7435.
- STRONG, W. B. et al. Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 2005, vol. 146, no. 6, s. 732–737. ISSN 0022-3476.
- THOMAS, J. R., NELSON, J. K. *Research methods in physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2001. 568 s.
- TUDOR-LOCKE, C. et al. Expected values for pedometer-determined physical activity in youth. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2009a, vol. 80, no. 2, s. 164–174. ISSN 0270-1367.
- TUDOR-LOCKE, C. et al. Pedometry methods for assessing free-living youth. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2009b, vol. 80, no. 2, s. 175–184. ISSN 0270-1367.
- VERSTRAETE, S. J. M. et al. Increasing children's physical activity levels during recess periods in elementary schools: The effects of providing

- game equipment. *European Journal of Public Health*, 2006, vol. 16, no. 4, s. 415–419. ISSN 1101-1262.
- VINCENT, S. D., PANGRAZI, R. P. An examination of the activity patterns of elementary school children. *Pediatric Exercise Science*, 2002, vol. 14, no. 4, 432–441. ISSN 0899-8493.
- WELK, G. J., CORBIN, C. B., DALE, D. (2000). Measurement issues in the assessment of physical activity in children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2000, vol. 71, no. 2 (Suppl.), 59–73. ISSN 0270-1367.
- WHO. Growth reference data for 5–19 years. WHO Reference 2007, Available at: <http://www.who.int/growthref/en/>. Last downloaded 28/4/11.
- <http://www.theactigraph.com/products/actitrainer>

Kontaktní adresa

Mgr. Erik Sigmund, Ph.D.
Mgr. Romana Šnoblová
Mgr. Petra Nováková Lokvencová
Mgr. František Chmelík, Ph.D.
Mgr. Dagmar Sigmundová, Ph.D.
Mgr. Dorota Groffík, Ph.D.
Institut aktivního životního stylu
Fakulta tělesné kultury UP
Třída Míru 115
771 11 Olomouc
e-mail: erik.sigmund@upol.cz

INTERNET V ŽIVOTĚ DÍVEK

Anna Šafářová, Pavel Vacek

Abstrakt

Vzhledem k stále se rozšiřujícímu vlivu mediálního světa je text zaměřen na analýzu vnímání a užívání internetu dívkami v dětství a dospívání. Nabízí informace o roli tohoto vlivného média od prvních kontaktů s ním až po jeho pravidelné užívání. Mapuje dobu, kterou dívky internetu věnují, a činnosti, které preferují. Součástí příspěvku je i analýza nejnavštěvovanější sociální sítě – Facebooku a rozbor rizik a nebezpečí plynoucích z používání této služby. Rovněž se zaměřuje na schopnosti a dovednosti dívek v oblasti bezpečnosti a prevence ve virtuálním prostředí, rodičovskou kontrolu a sexuální a erotické zkušenosti na www síti.

Klíčová slova

Internet, dívky, rizika internetu, Facebook.

The Internet in Girls' Life

Abstract

This article focuses on the analysis of perception and Internet use by girls in childhood and adolescence. It provides information about the role of this influential medium from the first contact until periodic using of it. The text researches, how much time girls spend online and the activities they prefer. A constituent part is an analysis of the most visited site – Facebook and risks and dangers of using social networks. This article also focuses on abilities and skills in safety and prevention in the virtual environment, parental control and sexual and erotic experiences on the web network.

Key words

Internet, Girls, Risk of Internet, Facebook.

Úvod

Mezinárodní program World Internet Project zveřejnil zprávu z roku 2008, která nabízí srovnání problematiky používání internetu v 13 zemích (včetně České republiky). Je stále více zřejmé, že toto téma je mezinárodně i celosvětově aktuální. Zpracování výsledků v České republice se ujala Masarykova Univerzita v Brně. Program byl zaměřen na respondenty od 12 let výše a jeho výsledky nevyznívají pro Českou republiku nejlépe. Ze získaných výsledků vybíráme ty, které jsou propojeny s naším tématem.

Češi, ve srovnání s ostatními zeměmi, nejvíce ze všech (52 %) souhlasí s názorem, že většina informací na internetu je spolehlivá. Tato důvěra k online obsahu svědčí do jisté míry o naivitě našeho obyvatelstva. Ze zkoumaných zemí v největším procentu Češi stahují a dívají se na online videa (59 %) a stejné procento českých uživatelů (což je spolu s Čínou nejvíce) hraje online hry. Největší podíl Čechů ze všech zemí (40 %) přiznává, že se někdy na internetu dívá na stránky se sexuálním obsahem. A spolu s Kanaďany a Američany držíme prvenství v přiznaném faktu, že díky internetu trávíme méně času se svou rodinou (Šmahel, 2008).

Tyto výsledky dávají impuls k dalšímu zkoumání internetového chování v České republice. V roce 2009–2010 proběhlo rozsáhlé šetření v rámci projektu E-Bezpečí, realizovaného Centrem prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, týkající se nebezpečí virtuální komunikace u dětí na základních a středních školách. Výsledky také nejsou zcela příznivé. Téměř polovina žáků udává zkušenost s kyberšikanou. O nepřipouštění si jakéhokoli rizika plynoucího z online komunikace u dětí svědčí i údaj, ve kterém 40 % dotazovaných uvedlo, že by souhlasilo s osobní schůzkou s člověkem, kterého znají pouze přes internet. Dalším významným zjištěním a bezpochyby důkazem o existujícím sextingu již u dětí, je i fakt, že 10 % českých dětí ve věku 6–18 let odesílá své nahé fotografie jiným lidem. Většina žáků (73 %) však považuje toto chování za rizikové (Krejčí, Kopecký, 2010).

Je tedy zřejmé, že užívání internetu je v mnoha ohledech velmi specifické. Vedle nesporných a nepochybnitelných předností (především zdroj informací) poskytuje virtuální prostředí informace, které nemusí být svým obsahem vhodné, ale zároveň umožňuje vytvořit si svůj virtuální svět, v němž může být každý takovým, jakým být chce, bez ohledu na realitu. Jedná se o prostředí, kde chybí sankce za nevhodné chování. Navíc je zde možnost se v případech nepříjemných pocitů kdykoliv odpojit. Může se lhát, přetvářovat

se nebo jakkoliv jinak měnit svou identitu, což někteří odsuzují a jiní toho s oblibou využívají. Na internetu je vysoká míra anonymity, proto se dospívající cítí uvolněněji a bez zábran, než je tomu v reálném životě. Nemusí řešit, jak vypadají, že se jejich postava neshoduje s ideálem krásy, nebo co mají zrovna na sobě. Je to prostředí odreagování a zábavy, prostředí bez závazků (Šmahel, 2003).

Tato virtuální atmosféra je intenzivně vnímána především dospívajícími dívkami, které jsou náchylnější k širokému spektru svodů v médiích než chlapci. Děvčata se více zajímají o modeling, častěji se účastní soutěží a castingů, využívají možnosti stát se mediální hvězdou či dětskou hvězdičkou, zajímá je více svět módy a vztahů atd. (Šafářová, 2009). Na tato témata pak v komunikaci reagují dříve a otevřeněji než chlapci, což skýtá řadu rizik. I proto je pro ně prostředí internetu v mnohém více přímo i nepřímo ohrožující.

Média mají totiž velký vliv na vnímání krásy a jejího ideálu, které jsou pro dospívající dívky velmi důležité. V médiích je krása omezena převážně na fyzický vzhled. Dívka musí být štíhlá, vždy bezvadně upravená (obvykle ve značkovém oblečení), naličená a učesaná. Musí být oblíbená v kolektivu a měla by přitahovat chlapce ve svém okolí. Obvykle by podle výše uvedených kritérií jen málokterá dívka o sobě řekla, že je krásná. Přesto téměř všechny dívky toto kritérium uznávají a mají mnohdy až přehnané nároky na vzhled. Množství reklamy na kosmetické přípravky a mnoho návodů a rad na líčení a úpravu zevnějšku navíc zanechává v dívkách dojem, že žádná není přirozeně krásná a že je tato péče naprosto nutná. A právě za jedny z nejdůležitějších informačních zdrojů o této tématice jsou vnímány dívčí časopisy a zmiňovaný internet (Šafářová, 2009).

Díky nepřebornému množství dat v médiích se navíc dítě zaměřuje na informace nesprávné a nekvalitní (často bulvární) a z důvodu absence konkurenčních zážitků vnímá internet jako hlavní zdroj zábavy a komunikace. V závislosti na povrchní komunikaci navazuje i povrchní vztahy. Kvalita se snižuje na pouhé „povídání o ničem“ a to se pak odráží v celkovém smýšlení osobnosti i ve vztazích v reálném životě. Virtuální hledání někoho, kdo má čas, zájem a pochopení, je často kompenzací toho, co v reálném životě dítěti chybí (Šafářová, Vacek, 2010). Dalším problémem je „zabíjení času“ dětských uživatelů v pro ně bezcenných virtuálních činnostech, které internet umožňuje. Dítě tak přebírá takový pohled na svět, jaký média prezentují a jaký mu zprostředkovávají.

Na základě výše uvedených poznatků jsme se rozhodli výzkum zaměřit právě na dívky v dětství a dospívání, jakožto na specifickou část populace významně podléhající vlivu médií a především internetu.

1 Cíl výzkumu

Naším výzkumným cílem bylo analyzovat postavení internetu v životě dívek v dětství a dospívání. Zjistit podrobněji, kolik času na něm tráví, jaké webové stránky navštěvují a jak vnímají jeho využití, možná rizika a nebezpečí. Dále jsme chtěli prozkoumat úroveň vědomostí a dovedností v oblasti bezpečného preventivního chování v internetové síti. Cílem šetření bylo i mapování vztahu dívek k sociální síti Facebook.

2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl tvořen 262 dívkami ve věku od 8 do 18 let. Šetření bylo prováděno na základních školách a středních školách (dále jen ZŠ a SŠ). Přesněji na gymnáziu, střední zdravotnické škole a pedagogickém lyceu i středních odborných učilištích v oborech kuchař, číšník a pekař v královéhradeckém regionu. Výzkumný soubor byl zvolen tak, aby v něm byly proporcčně zastoupeny jednotlivé věkové skupiny. Jejich rozdělení ukazuje následující tabulka.

Tab. 1: Věkové zastoupení respondentek

	AČ	RČ
1. stupeň ZŠ (8–11 let)	74	28 %
2. stupeň ZŠ (12–15 let)	76	29 %
SŠ (16–18 let)	112	43 %
celkem	262	100 %

Pozn.: AČ = absolutní četnost, RČ = relativní četnost

3 Výzkumný nástroj

Pro tento účel byl vytvořen vlastní dotazník ve dvou variantách; jedna pro 1. stupeň ZŠ, která byla kratší (17 položek) a otázky v ní byly volené s přihlédnutím k dané cílové skupině, a druhá pro 2. stupeň ZŠ a SŠ. Z 21 položek byly 3 dichotomické, 11 uzavřených s výběrem odpovědi, 6 otevřených a 1 formou pětibodové Likertovy škály. Návratnost dotazníků byla 100% díky přítomnosti tazatele během vyplňování dotazníků.

Dotazníkové šetření bylo doplněno rozhovory se zástupci všech věkových kategorií pomocí ohniskových skupin (viz výše), tedy 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ a SŠ. Rozhovory byly vedeny s šesti dívkami v každé věkové skupině, délka trvání byla přibližně 60 minut. Další doplňující diskuse nebyly nutné. Otázky rozhovoru byly stanoveny na základě podrobného prostudování problematiky a výsledků dotazníkového šetření, na něž interview navazovalo. Dotázané dívky odpovídaly na předem připravené otázky tazatele, odpovědi byly volné.

4 Výsledky a jejich interpretace

Z výzkumného šetření se dozvídáme, že většina respondentek (83,5 %) na druhém stupni ZŠ a SŠ má nezávisle na věku neomezený přístup k internetu. Na prvním stupni ZŠ mají přístup k internetu v polovině případů naprosto neomezený a druhá část dotazovaných pouze se svolením rodičů. Toto svolení se však týká přístupu k počítači, nejedná se o kontrolu obsahu a činností na něm prováděných.

Dobu strávenou na počítači při každé jeho návštěvě udává 44,3 % respondentek v rozmezí 1–2 hodiny denně. Více než 20 % respondentek na 2. stupni ZŠ a SŠ uvádí průměrný čas kolem 3 – 4 hodin, což je při používání počítače u nadpolovičního počtu dívek každý den významným faktorem. V rozhovorech pak dívky z obou stupňů základní školy uvedly, že o víkendu tráví na internetu v průměru více času než přes týden, kdy musí chodit do školy, zatímco dívky ze střední školy jsou na počítači přes víkend kratší dobu než během týdne, protože se naskytuje jiná možnost trávení volného času (výlety, návštěvy kamarádů apod.). Vzhledem k tomu, že dívky na střední škole a některé již na druhém stupni základní školy mají vlastní notebook, je zřejmé, že mohou na internetu trávit více času než dívky, které tuto možnost nemají. Ze stejného důvodu je také znemožněna jakákoliv rodičovská kontrola obsahu nebo činností konaných na počítači či internetu.

Základním motivem trávení času na počítači nebo internetu v uvedené míře je nedostatečná nabídka jiných aktivit. Internet je především využíván jako zdroj zábavy. Děvčata z prvního stupně ZŠ jsou na internetu převážně proto, že je tato činnost baví, neboť se jedná o pro ně zajímavou alternativu komunikace. Vyhledávají online hry, avšak pokud mají možnost, upřednostňují společné hry s kamarády venku.

Zjišťovali jsme, jaké www stránky dívky nejčastěji navštěvují, přičemž možnost „TV, hudba“ zahrnuje stránky komerčních televizních společností a jejich pořadů, stahování filmů a hudby, prohlížení si nejrůznějších videí,

hudebních klipů a spotů. Respondentky vyjadřovaly afinitu k zadaným kategoriím s možností specifikace konkrétních odpovědí.

Tab. 2: Jaké webové stránky navštěvuješ?

	1. st. ZŠ		2. st. ZŠ		SŠ		Σ	
	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ
seznamky	13	17,6 %	3	3,9 %	9	8,0 %	25	9,5 %
Facebook	31	41,9 %	69	90,8 %	87	77,7 %	187	71,4 %
hry	40	54,1 %	13	25,0 %	8	7,1 %	61	23,3 %
tv, hudba	9	12,2 %	15	19,7 %	4	3,6 %	28	10,7 %
zájmové servery	5	6,8 %	0	0,0 %	4	3,6 %	9	3,4 %
jiné	1	1,3 %	0	0,0 %	0	0,0 %	1	0,4 %

Pozn.: AČ = absolutní četnost; RČ = relativní četnost

U starších dotázaných jednoznačně vede Facebook, u mladších jsou to častěji hry. Jedná se nejčastěji o herní portály superhry.cz a onlinovky.cz. Ze seznamek byly uvedeny www.lide.cz a www.libimseti.cz a v odpovědi „tv, hudba“ je nejvíce zmiňováno www.youtube.cz. Zájmovými servery se rozumí stránky se zvířecí tematikou (koně, psi) u mladších děvčat a vtipy u starších. Během rozhovorů se nám potvrdilo, že nejnavštěvovanějším webovým systémem je Facebook a hry na něm. Dokonce i dívky z prvního stupně, které oficiálně nemají na Facebook přístup, protože jeho registrace je věkově podmíněna hranicí 13 let, chatují a hrají hry především na této sociální síti. Facebook si dívky všech věkových kategorií pořizovaly především kvůli společenskému nátlaku: „Facebook mají všichni!“

V dnešní době je nespočet možností prezentovat se ve virtuálním světě. Z 91 % se dívky prezentují právě na www.facebook.com. Přibližně 20 % se dále prezentuje na seznamkách – především www.lide.cz. Rozhovory se nám podařilo zjistit, že profil na Facebooku si dívky pořídily pod „tlakem“ kamarádů a okolí. Důvodem je sdílení fotografií, udržování a navazování nových vztahů a zachycení kolujících informací o přátelích. Zajímavá je informace o počtu přátel na těchto profilech. Dívky na prvním stupni ZŠ mají cca 120 přátel a přidávají si všechny žadatele o přátelství, kteří o to požádají – jim se pak zpřístupní o dívkách veškeré informace. Většinou jsou to lidé, které znají z reálného života, nebo přátelé přátel, které zatím neznají. Některé dívky

mají přidáné jako přátele i rodiče, což je jedna z možností, jak kontrolovat alespoň facebookové aktivity dítěte.

Na druhém stupni už mají dívky kolem 300 přátel, přidávají si i cizí lidi, někdy je zohledněn počet společných přátel. Tyto dívky jsou zásadně proti přidávání rodičů do skupiny přátel. U dívek ze středních škol se počet facebookových kamarádů pohybuje okolo 200 a i zde je samozřejmostí, že rodiče nejsou zahrnuti v této skupině.

Vysoké počty facebookových „přátel“ vedou k ještě povrchnějším vztahům a kamarádství se tak často poníží na úroveň „mít člověka přidáného v seznamu přátel“.

Z výše uvedených informací lze odvodit, že dívka si založí profil a pak ho sdílí s relativně vysokým počtem dalších lidí, kterým se zobrazují veškeré informace, které zde dívky zveřejní včetně osobních dat, fotografií apod. Navíc s rostoucím věkem přibývá i tzv. otevřených profilů, kde nemají dívky nastaveno zabezpečení soukromí a tudíž všechny zveřejněné informace mohou číst naprosto cizí lidé. Dívky na základní škole často nevědí, kde se toto soukromí nastavuje. Na střední škole už mají otevřené profily úmyslně, aby byly dostupnější pro navazování nových kontaktů.

5 Módní Facebook

Facebook byl založen v roce 2004 Markem Zuckerbergem, tehdy pro potřeby studentů Harvardské univerzity. Postupně se rozšířil mezi širokou veřejností na celém světě. Dnes je Facebook alespoň částečně přeložen do sedmdesáti jazyků, základním jazykem však zůstává stále angličtina (Tiskové středisko Facebook, 2011). Má více než 650 milionů aktivních uživatelů (údaj z dubna 2011; Facebook Marketing Statistics, 2011) a díky oblíbenosti především mladších věkových kategorií těchto členů stále přibývá.

Zaregistrovat na Facebooku se může každý člověk starší 13 let. Po založení vlastního profilu se uživatel začíná orientovat na účty ostatních lidí, z nichž může někoho požádat o virtuální přátelství. Přátelé pak mohou navštěvovat uživatelský profil, vidět jeho fotky, informace a komentovat veškeré dění na jeho profilu. Průměrný uživatel má kolem 130 přátel (podle statistiky Tiskového střediska Facebook, 2011), avšak náš výzkum ukazuje, že nejsou výjimkou profily s 300 a více přáteli již u dětí školního věku.

Patrně nejvyužívanější facebookovou aplikací je tzv. zeď. Po vyplnění rámečku s pobídkou „co se vám honí hlavou?“ nebo „napište něco“ se

zobrazí příspěvek všem přátelům. Tímto způsobem lze informovat kohokoliv o čemkoliv bez ohledu na význam či přínos zveřejněné informace. Facebook umožňuje psát i soukromé zprávy, vytvářet události pro vybrané přátele, sdílet odkazy, fotky, videa. Je zde k dispozici přibližně 50 her pro všechny věkové kategorie, lze si založit farmu, starat se o zvířata apod. V rámci aplikací je možné do přátel virtuálně šfouchnout, lze posílat květiny, pusy, plyšáky i srdce. Často využívané jsou testy typu „na kolik % máš dnes chuť na sex“, „kdy budeš mít první miminko“, „kdy zemřeš“ apod. Výsledky her a testů jsou přístupné všem přátelům.

Facebook slouží především k navazování a udržování vztahů s přáteli. Jako virtuální sociální síť má však mnohá rizika, která není radno podceňovat. Už při samotné registraci, kdy by se měl člověk zajímat o podmínky užívání, najde tyto informace v angličtině. Chybějící překlad základních informací do jazyka země, kde je Facebook využíván, vnímáme jako zásadní chybu. Další z nich je nedostatečná ochrana soukromí. Veškeré informace, které o sobě uživatel napíše, zůstávají na Facebooku po bližší nespecifikované době i po deaktivaci celého profilu. Uživatel si může nastavit různou úroveň zabezpečení soukromí (lze omezit „viditelnost“ profilu pouze pro přátele nebo pro přátele přátel nebo může profil navštívit kdokoli), avšak pokud se používá aplikace nebo hra, uživatel pak sdílí své osobní údaje s ostatními uživateli dané aplikace bez ohledu na přátelství. Příkladem je oblíbená farma – Farmwille, která má cca 80 milionů hráčů.

I Facebook jako ostatní sociální sítě, byl vybaven tzv. záchrannými tlačítky, které umožní hlásit a zablokovat závadný obsah (nevyžádaný nebo podvodný obsah, útok na jednotlivce, projevy násilí, zločin, sebepoškozování, nahota, pornografie, sexuálně explicitní obsah atd.). Požadavek se však po kliknutí na toto tlačítko zařadí do fronty a je odeslán administrátorům do USA. Zablokování takového obsahu je pak zdoluhavý proces. Obecně platí, že čím více uživatelů konkrétní obsah nahlásí, tím větší je šance na zablokování konkrétní stránky (Kopecký, 2010).

Na Facebooku se objevují i způsoby komunikace hraničící s kyberšikanou, tj. nebezpečné komunikační jevy realizované prostřednictvím informačních a komunikačních technologií s následkem ublížení či jiného poškození oběti buď záměrně, nebo v důsledku např. nevhodného vtipu, nedorozumění apod. (Krejčí, 2010, s. 3). Příkladem je aplikace Friends Facts, kde přátelé odpovídají na dotazy typu „Myslíte si, že odešel/a někdy z hospody bez placení?“

nebo „Myslíte si, že dotyčný během svého života něco ukradl?“ a další. Pod těmito otázkami je malým písmem psáno varování, že smysl této aplikace je výhradně pro pobavení, žádné z odpovědí na osobní otázky by neměly být brány vážně. Přesto osoba, která není dostatečně psychicky odolná, může mít s těmito informacemi problém. Aplikace je navíc koncipována tak, že chce-li člověk zjistit jméno přítele, který odpovídal na tyto dotazy, musí sám zodpovědět 70 jiných dotazů tohoto druhu (E-bezpečí, 2009).

V České republice má v současnosti profil na této službě přibližně 3 miliony uživatelů (stav k 31. březnu 2011; Hejl, 2011).

6 Bezpečnost na internetu

Vzhledem k tomu, že založení profilu, ať už na Facebooku nebo v kterékoliv jiné sociální síti či komunikačním portálu, nevyžaduje bohužel téměř žádnou míru zodpovědnosti ani vědění o rizicích a pravidlech pro bezpečné užívání internetu, ptali jsme se dříve, v čem si myslí, že pro ně (nebo jejich vrstevníky) může být internet nebezpečný. Položka byla koncipována jako otázka s volnou odpovědí, níže uvedené kategorie tedy vzešly přímo od respondentek.

Tab. 3: Nebezpečnost internetu

	1. st. ZŠ		2. st. ZŠ		SŠ		Σ	
	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ
manipulace	1	1,4 %	3	3,9 %	3	2,7 %	7	2,7 %
ohrožení (úchylové apod.)	8	10,8 %	50	65,8 %	57	50,9 %	115	43,9 %
viry, spam	8	10,8 %	1	1,3 %	3	2,7 %	12	4,6 %
ztráta soukromí	0	0,0 %	6	7,9 %	18	16,1 %	24	9,2 %
zisk nesprávných info	0	0,0 %	0	0,0 %	1	0,9 %	1	0,4 %
závislost	1	1,4 %	4	5,3 %	18	16,1 %	23	8,8 %
odloučení od reality	0	0,0 %	0	0,0 %	8	7,1 %	8	3,1 %
ztráta času	3	4,1 %	0	0,0 %	5	4,5 %	8	3,1 %
neprůhlednost	0	0,0 %	0	0,0 %	8	7,1 %	8	3,1 %
v ničem	35	47,3 %	6	7,9 %	12	10,7 %	53	20,2 %
nevím	14	18,9 %	7	9,2 %	10	8,9 %	31	11,8 %
může se rozbít PC	4	5,4 %	0	0,0 %	0	0,0 %	4	1,5 %

Pozn.: AČ = absolutní četnost; RČ = relativní četnost

Jak je zřejmé z tabulky, téměř polovina dívek mladšího školního věku nevidí v internetu žádné nebezpečí a dalších téměř 20 % neví, v čem by mohlo nebezpečí spočívat. To je známkou nevhodné či nedostatečné mediální výchovy nebo nesprávného poučení dítěte rodiči. Dívky od druhého stupně ZŠ a starší si uvědomují riziko alespoň v podobě ohrožení „zlými“ lidmi (např. úchylové, vrazi apod.).

Zjišťovali jsme, jaká pravidla bezpečného užívání internetu dívky znají a dodržují. Studentky středních škol si uvědomují důležitost neuvádění osobních dat, což v 35 % dodržují. Stejně tak i dívky na 2. stupni ZŠ (15 %). Zde jsme narazili na rozpor, kdy dívky nesdělují adresu nebo datum narození, pokud o to někdo cizí např. na chatu požádá, ale do informací v profilech to bez obtíží uvedou.

Významnými daty se stávají i informace, že téměř 30 % dívek bez rozdílu věku nezná nebo nedodržuje žádná pravidla pro bezpečné užívání internetu. Další 20 % z dotázaných sice tuší, že internet nebude naprosto bezpečným místem, ale o pravidlech také neví. Z rozhovorů jsme zjistili, že nejmladší dívky neuvádí datum narození ne kvůli prevenci zneužití osobních údajů, ale proto, že kvůli registraci na různých portálech, které jsou věkově omezeny, uvádí jiný věk (dělají se starší) a mají strach, že na tento podvod někdo přijde.

Dívky bohužel nejsou ze školy poučené o rizicích v souvislosti s užíváním počítače a internetu, a to i přesto, že ve škole s počítači pracují. Informace, které mají, jsou převážně od rodičů, některé si předaly mezi kamarádkami. Dívky z druhého stupně přiznaly, že je někteří učitelé nabádají k odhlášení z Facebooku, protože je to nebezpečné, avšak neuvádějí konkrétní nebezpečí, a proto dívky tuto službu jako ohrožující nevnímají.

Analýza výpovědí ukázala, že dívky prvního stupně mají prokazatelný zájem o více informací týkajících se bezpečného chování na internetu. Preferovanou formou je pro ně poučení rodiči, starší dívky o tyto informace zájem nemají. Pokud by to bylo nutné, přijatelnou formou osvěty pro dívky z druhého stupně je poučení od kamarádů a pro středoškolačky je ideální vyvěsit tyto informace na zeď Facebooku.

7 Rodičovská kontrola

Rodiče by bezpochyby měli mít přehled o tom, co jejich dítě na internetu dělá, s kým se stýká apod. Opak je ovšem pravdou. Z rozhovorů vyplývá, že pokud rodič pustí prvostupňové dítě na počítač, má spíše strach o uložené

soubory a jejich nechtěné vymazání, popř. stažení virů. Tito rodiče ještě regulují čas svých dětí strávený u počítače, okrajově vědí, co potomek na internetu dělá (jestli hraje hry nebo je na Facebooku), ale o přátelích a lidech, se kterými si povídá, nemají tušení.

Na druhém stupni ZŠ se situace nelepší. Podle názoru dotazovaných dívek rodiče nevědí o tom, s kým se stýkají nebo co na internetu dělají. V rozhovorech uvedly, že zpočátku užívání internetu se rodiče občas podívali, co je obsahem jejich internetových aktivit, nyní už své děti nekontrolují. I dívky ze střední školy zdůraznily, že zpočátku se rodiče dívali do historie akcí na internetu nebo je pozorovali za zády, ale dnes už nevědí o jejich chování téměř nic. Navíc mnohé z nich vlastní notebook. V tomto případě je rodičovská kontrola prakticky vyloučena.

8 Erotické a sexuální zkušenosti na internetu

70 % dívek bez rozdílu věku uvedlo, že se s erotickou nebo sexuální tematikou na internetu již setkala. Těch, které tuto zkušenost mají, jsme se dále ptali, v jaké souvislosti k tomu došlo.

Tab. 4: Setkání s erotickou nebo sexuální tematikou na internetu

	1. st. ZŠ		2. st. ZŠ		SŠ		Σ	
	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ
na chatu či seznamce	12	44,5 %	31	57,4 %	56	54,4 %	99	53,8 %
eroticky zaměřené stránky	9	33,3 %	22	40,7 %	52	50,5 %	83	45,1 %
jiné	6	22,2 %	3	5,6 %	13	12,6 %	22	12,0 %

Pozn.: AČ = absolutní četnost; RČ = relativní četnost

Respondentky vyjadřovaly afinitu k zadaným kategoriím s možností uvedení vlastního názoru při volbě „jiné“. Více než polovina dotázaných bez rozdílu věku se setkala s erotickými či sexuálními návrhy na chatu nebo seznamce. Přibližně polovina středoškolaček má zkušenost s eroticky zaměřenými stránkami (ať už navštívenými úmyslně či neúmyslně). V možnosti „jiné“ respondentky uvedly zkušenosti s erotickou reklamou nebo erotickými hrami.

Při rozhovorech dívky z prvního stupně přiznaly, že zkušenost s erotikou nebo erotickými hrami vnímají jako špatnou, a proto vyhledávání tohoto tématu nikdy neopakovaly. Na druhém stupni již navštěvují takto zaměřené

stránky úmyslně. Tato zkušenost jim nevadí a relativně často tyto návštěvy opakují – když nejsou rodiče doma. Pokud jsou osloveni k tomuto tématu na chatu, buď neodpovídají, nebo odpovídají negativně. Erotika a sex je podle nich na internetu úplně „normální“. Jde především o otevřenou komunikaci, ale i o výměnu informací. Dvě dotazované dívky se v rozhovoru zmínily, že se s touto tematikou setkaly prostřednictvím videochatu. Tuto zkušenost vnímají spíše jako negativní.

Studentky středních škol mají zkušenosti s erotikou či sexem na internetu spíše neúmyslnou, i když přiznaly, že dřív (na ZŠ) to byl trend, a proto z leg-race takto zaměřené stránky navštěvovaly. S nabídkami k erotické komunikaci přes chat se setkávají běžně, ale zůstávají pasivní. Podle nich byl sex přes internet moderní, ale „teď už to tak neletí“. Je to samozřejmost. Dle jejich názoru se tím děti na základní škole chlubí, ale na střední už se to příliš nerozebírá, neboť je to osobní. Zkušenosti s videochatem středoškolačky nemají. Erotika a sex je pro náctileté velmi důležité téma, avšak v mnoha případech není možné jej diskutovat face-to-face. Internet je proto snadno dostupným médiem k řešení této problematiky.

Diskuse a závěr

Co všechno náš výzkum potvrdil či alespoň naznačil? Ukazuje se, že se jedná o fenomén, který se do života dětí a mládeže (v našem případě dívek) prosadil natrvalo a velmi výrazně. Dokonce tak, že život mladých lidí profiluje a fakticky ovlivňuje v rovině znalostí, postojů i chování.

Přímé negativní dopady lze hledat v čase, který děti u počítače tráví. To má samozřejmě zdravotní rizika (ve všední dny cca 5–6 hodin „sezení“ ve škole a k tomu 2–4 hodiny u počítače). V mnoha případech bez kompenzace jinou pohybovou aktivitou.

Z dalších možných negativních dopadů se jedná o přímé ohrožení lidmi, kteří se dokážou do přízně dívek „vemluvit“ a zneužít jejich zvědavosti, naivity a touhy po dobrodružství.

Velmi specifickým negativním dopadem s nesnadno dohlédnutelnými důsledky pro jejich dospělou budoucnost je vznik závislosti na povrchním chatování, jehož informační hodnota je velmi nízká (většinou „bezcestná“ pocitová sdělení) a jde vlastně o moderní zabíjení času, který nedokážou dívky trávit hodnotněji. Nicméně je to pohodlné, „po ruce“ a módní. Tento návykový způsob trávení volného času oslabuje vůli a ve svých důsledcích

vede k neochotě vyvinout větší úsilí směrem k jiným zážitkům, které přeci jen vyžadují určitou „námahu“.

Shrňme-li podstatné, pak výsledky našeho výzkumného šetření potvrzují, že dívky tráví na internetu mnoho času především kvůli absenci jiných konkurenčních aktivit. Příliš si neuvědomují rizika spojená s virtuálním prostředím, a proto je zde vyšší míra ohrožení. Selhává školní mediální výchova i poučení a kontrola ze strany rodičů. Možnou příčinou je nedostatečná informovanost učitelů i ostatních dospělých. Je zřejmé, že ochrana před riziky virtuálního prostředí je nezbytná. Jsme přesvědčeni, že při dostatečné osvětě uživatelů je možné alespoň některým sociálně patologickým jevům a rizikům spojeným s užíváním internetové sítě předejít.

Literatura

- ŠAFÁŘOVÁ, A. *Vliv časopisů na názory a postoje dívek v dospívání*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2009. 87 s. (nepublikovaná diplomová práce).
- ŠAFÁŘOVÁ, A., VACEK, P. Role internetu ve světě dospívajících dívek. In ŠIMKOVÁ, E. (ed.) *Socialia 2010. Sociální deviace v kontextu společenských věd*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s 383–390. ISBN 978-80-7435-091-7.
- ŠMAHEL, D. *Psychologie a internet – děti dospělými, dospělí dětmi*. Praha: Triton, 2003. 158 s. ISBN 80-7254-360-1.

Internetové zdroje

- Facebook [online] [cit. 15. 4. 2011], dostupné z: <http://www.facebook.com>.
- Facebook Marketing Statistics [online]. Aktualizace 16. 4. 2011 [cit. 16. 4. 2011], dostupné z: <http://www.checkfacebook.com>.
- HEJL, Z.: *Počet uživatelů Facebooku 2011* [online]. Aktualizace 31. 3. 2011 [cit. 15. 4. 2011], dostupné z: <http://www.portiscio.net/pocet-uzivatelu-facebooku>.
- KOPECKÝ, K. *Některá z rizik Facebooku, o kterých možná ještě nevíte (díl I.)*. Metodický portál RVP [online]. Aktualizace 4. 11. 2010 [cit. 10. 12. 2010]. ISSN 1802-4785. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9889/NEKTERA-Z-RIZIK-FACEBOOKU-O-KTERYCH-MOZNA-JESTE-NEVITE-DIL-I.html>.
- KREJČÍ, V. *Kyberšikana. Kybernetická šikana*. Studie. [online]. Aktualizace 25. 10. 2010 [cit. 13. 9. 2011]. ISBN 978-80-254-7791-5. Dostupný z:

- <http://www.e-nebezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/materialy-pro-studium-studie-atd>.
- KREJČÍ, V., KOPECKÝ, K. *Nebezpečí elektronické komunikace – zpráva z výzkumného šetření* [online]. Aktualizace 4. 2. 2010 [cit. 20. 10. 2010]. Dostupné z: <http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/247/22/lang,czech/>.
- E-bezpečí. *Kyberšikana na Facebooku* [online]. Aktualizace 19. 3. 2009 [cit. 17. 11. 2010]. Dostupné z: <http://cms.e-bezpeci.cz/content/view/127/63/lang,czech/>.
- ŠMAHEL, D. *Zveřejněna mezinárodní zpráva World Internet Project* [online]. Aktualizace 25. 11. 2008 [cit. 10. 2. 2011], dostupné z: <http://ivdmr.fss.muni.cz/info/view.php?cislocclanku=2008112501>.
- Tiskové středisko Facebook [online] [cit. 15. 4. 2011], dostupné z: <http://www.facebook.com/press/info.php?statistics>.

Kontaktní adresa

Mgr. Anna Šafářová

Pedagogická fakulta

Univerzita Hradec Králové

anna.safarova@uhk.cz

Doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové

Katedra pedagogiky a psychologie

Hradecká 1227/4

500 03 Hradec Králové

tel. 493 331 340

pavel.vacek@uhk.cz

ZPRÁVY

**KONFERENCE MEDIACE 2011 – KULTIVOVANÝ
ZPŮSOB ŘEŠENÍ SPORŮ
OLOMOUC, 14.–15. 10. 2011**

Lenka Holá, Pavla Nádvořníková

Ve dnech 14.–15. 10. 2011 se v prostorách Právnické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci konal I. ročník mezinárodní vědecké konference „**MEDIACE 2011 – Kultivovaný způsob řešení sporů**“, kterou spolupořádaly Právnická fakulta a Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. Záštitu nad konferencí převzal ministr spravedlnosti ČR JUDr. Jiří Pospíšil a rektor Univerzity Palackého v Olomouci prof. RNDr. Miroslav Mašláň, CSc.

Cílem konference bylo **otevření interdisciplinárního diskursu reflexe mediace** v České republice a ve světě s doporučením pro její další teoretická zkoumání a aplikaci v praxi. Tomuto cíli odpovídalo také zaměření přednášek hlavního panelu. Organizátoři si velmi váží účasti předních odborníků, a to pro oblast psychologie prof. Jara Křivohlavého s přednáškou Dva způsoby, kde a jak se sociální psychologie setkává s mediací, doc. Ireny Sobotkové s tématem Psychologické aspekty rodinné mediace. Právní disciplíny reprezentovali prof. Pavel Šámal s příspěvkem Uplatnění mediace v trestním řízení a prof. Naděžda Rozehnalová s příspěvkem Na křižovatce mezi mediací, rozhodčím řízením a řízením soudním? Sociologické aspekty v mediaci akcentovala doc. Martina Urbanová s přednáškou Mediace jako nástroj sociální kontroly v postmoderní společnosti. Významnými podněty přispěli zahraniční experti, a to prof. Vladimír Labath (SR) s tématem Metodika, eklekticismus a improvizace v mediaci a prof. Rufino Lopez (USA) s tématem Právníci v mediaci

Po hlavních přednáškách následovalo jednání v sekcích. Byly zaměřeny na základní oblasti, v nichž se mediace v ČR s úspěchem aplikuje, tedy na mediaci rodinnou, mediaci ve vzdělávání, mediaci v trestní oblasti a mediaci v obchodních a jiných občanskoprávních věcech. Každá sekce byla vedena dvěma odborníky, kdy snahou organizátorů bylo, aby v jejich osobách byla zastoupena jak teorie, tak praxe mediace. Volba těchto odborníků se ukázala velmi účelnou. S přispěním jejich znalostí, zkušeností a odborného renomé bylo jednání všech sekcí na velmi vysoké úrovni.

Z těchto jednání vyplývaly především **požadavky na profesionalizaci mediace** – mediace by měla být uznána jako profese vyžadující kvalitní přípravu

a celoživotní podporu dalšího vzdělávání, které by zahrnovalo komunikační dovednosti, znalosti metody mediace, psychologické aspekty řešení konfliktů i právní znalosti. Kvalifikovaný mediátor je základním předpokladem pro poskytování kvalitních mediačních služeb. K tomu bude potřeba uplatňovat i adekvátní kontrolní mechanismy. Z hlediska kvalifikace mediátora v rodinných konfliktech se jako vhodné jeví vzdělání v psychologii, sociální práci, pedagogice a právu, jehož míra však nebyla jednoznačně definovaná (od nekvantifikovaného právnického minima až po formální právnické vzdělání). Z diskusí sekce nelze definovat žádné doporučení ve vztahu k typové instituci, která by měla vzdělání mediátorů zajišťovat. Také mediátor ve školním prostředí (peer mediace a mediace za pomoci dospělého mediátora) by měl být kvalitně vyškolen a dále kontinuálně posilován. Výsledky výzkumů potvrzují růst zájmu o řešení konfliktů ve školách.

Mediace by měla být respektována jako **interdisciplinární metoda**. Rodinná sekce považuje za vhodné klást důraz na etickou a profesní stránku mediace v rodinných konfliktech v případech advokátní praxe. Sekce deklarovala nikoliv ojedinělou zkušenost jednostranného zaměření advokáta na zájem klienta. Doporučuje apelovat na advokátní stav, aby mediaci vnímal jako prostředek, který přináší výhodné řešení pro všechny zúčastněné, zejména pak pro dítě.

Napříč sekcemi zaznívala nutnost mít v praxi jasně nastavené **způsoby spolupráce** mediátorů nejen s orgány činnými v trestním řízení (s policií, státními zástupci a soudci), ale i s dalšími institucemi, kterými jsou např. zdravotnická zařízení, orgány sociálně právní ochrany dětí, školská zařízení, a osobami – např. advokáty.

V otázce **legislativních podmínek** pro uplatnění mediace se většina účastníků obává, že pokud bude zákon o mediaci dvojkolejný, hrozí omezení využívání mediace a její potence. Budou tím také vytvořeny překážky využití potenciálu kvalitních (nezapsaných) mediátorů. Sekce mediace v trestní oblasti došla k závěru, že stávající legislativní úprava využívání mediace mezi pachatelem a obětí trestného činu v ČR vyhovuje. Příslušná ustanovení lze nalézt jak v zákoně o Probační a mediační službě ČR, tak i v trestním zákoníku a zákoně o soudnictví ve věcech mládeže. Při přípravě návrhu zákona o mediaci v netrestních věcech byly dosavadní praktické zkušenosti mediátorů – pracovníků PMS ČR zohledněny. V odborné sekci mediace v obchodních a jiných občanskoprávních věcech byla opakovaně zdůrazňována nutnost přijetí vyváženého zákonného textu jako normy, která by především nevytvá-

řela přehnané formální překážky pro uplatňování mediace v praxi. Na jedné straně zákonná úprava musí jasně a srozumitelně formulovat základní zásady a principy mediace, na kterých je mediace postavena (tj. především princip mlčenlivosti, zásada odborné kvalifikace, nestrannosti a nezávislosti mediátora, účinky mediace na běh procesních a hmotněprávních lhůt), na druhé straně je nezbytné, aby zákon nestanovil přehnané formalistické požadavky a podmínky, které by zabraňovaly nejen přístupu ke svobodnému výkonu činnosti mediátora, ale které by znemožňovaly efektivní použitelnost mediace v praxi. V tomto směru zazněly varovné příspěvky reflektující poslední vývoj zákonné úpravy ve Slovenské republice, kdy v důsledku necitlivé novelizace zákona o mediaci (zákon č. 420/2004 ZZ, O mediácii a o doplnení niektorých zákonov) stanovením nadbytečného formálního požadavku došlo k podstatnému poklesu využívání mediace.

Dne 15. 10. 2011 pokračovala konference druhou částí jednání v sekcích a prakticky pojatými workshopy. Ty byly zaměřeny na téma *Collaborative Law/Právo spolupráce* (JUDr. Lenka Žídková, JUDr. Anna Márová), *Tělo a neverbalita v mediaci* (Mgr. Zuzana Vasičáková Očenášová, MSc.), *Rodinné konstelace a mediace* (Mgr. Marek Páral), *Síla emocí v mediaci* (JUDr. Lenka Pavlová), *Možnosti a limity mediátorů* (PhDr. Dana Rabiňáková).

Konferenci lze vyhodnotit jako úspěšnou a přínosnou. Stanoveného cíle, a to otevření interdisciplinárního diskursu mediace v České republice a v zahraničí, bylo dosaženo. Odborné sekce podpořily přijetí samostatné právní úpravy mediace, trend profesionalizace mediátorů, vysoký standard jejich vzdělávání, a to v intencích interdisciplinarit mediace jako metody. Výstupy z jednání jednotlivých sekcí jsou k dispozici na www.mediaceolomouc.eu.

PhDr. Lenka Holá, Ph.D., hlavní organizátor konference, Ústav pedagogiky a sociálních studií, PdF UP Olomouc

Mgr. Pavla Nádvořníková, člen organizačního týmu, Ústav pedagogiky a sociálních studií, PdF UP Olomouc

RECENZE

ROZVOJ MORÁLNÍHO VĚDOMÍ ŽÁKŮ

Kamila Šťastná

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků. Metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

V září roku 2010 byl po dlouhé bouřlivé diskusi zaveden do českých škol nový doplňkový předmět etická výchova. V této souvislosti bych chtěla upozornit na knihu Pavla Vacka *Rozvoj morálního vědomí žáků* s podtitulem *Metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Tato kniha podává hlubší vhled do problematiky mravní výchovy a mimo jiné předkládá jasné argumenty, proč etickou výchovu vůbec realizovat. Autor ale v úvodu knihy zmiňuje, že mu jde spíše o to, aby jeho text pomohl pedagogům „přesunout morální témata z konce řady na přední místa“.¹ Další záměr knihy spočívá ve zkoumání otázek morálky z pohledu psychologie a pedagogické praxe.

Pavel Vacek, který je jeden z mála odborníků na tuto problematiku u nás, zpracoval velké množství materiálů. Přednáší pedagogickou psychologii na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové a má zásluhu na zavedení etické výchovy.

Ve svém výkladu postupuje od obecných teorií psychologie morálky přes analýzu mravního vývoje jedince k současné charakteristice mravní výchovy ve škole až k praktickým radám při výchově charakteru. Svě pojednání přitom rozdělil do čtyř kapitol.

V první kapitole nahlíží na teorie mravního vývoje známých i méně známých odborníků J. Piageta, L. Kohlberga, C. Gilliganové, N. J. Bulla a E. Turiela, přičemž zdůrazňuje, co je pro učitele v praxi důležité. Například na straně 16 vysvětluje, jaké faktory podmiňují morální vědomí. Podle něj mezi tyto faktory patří inteligence, sociální vztahy mezi vrstevníky a nezávislost na omezujícím nátlaku dospělých autorit.

Dalším přínosem práce je skutečnost, že Vacek staví vedle sebe značný počet výzkumů. Zajímavý výzkum je například věnován ověření Piagetovy teorie autonomní a heteronomní morálky v českém prostředí. Vacek přináší

¹ VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků. Metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008, s. 6.

zjištění, že tato teorie se v českém prostředí potvrdila. Na základě těchto výzkumů předává pedagogům cenné rady, jak konkrétně postupovat při ovlivňování charakteru. Uvádí, že je potřeba, aby se děti aktivně ve škole zapojovaly, podílely se na řízení a diskutovaly. K vedení diskuse předkládá hned několik návodů. Od pedagoga se očekává spíše funkce moderátora, který podněcuje k diskusi, vede k naslouchání a uvádí výpovědi do širších souvislostí. Vacek poskytuje i konkrétní rady, jak si vybrat vhodné dilema, a nastiňuje příklady otázek, kterými může pedagog diskusi podnítit.

Pozoruhodná je podkapitola Analýza procesu morálního vývoje, kde se autor věnuje zcela běžným školním neřestem, jako jsou například opisování nebo podvádění. Prezентuje výzkumy I. Šookyové, která dokládá, že hlavními motivy při opisování jsou sobeckost a zbabělost. V souvislosti s podváděním Vacek poukazuje na závěry T. Lickona, který dochází k tomu, že ti, kterým se osvědčí podvádět ve školních lavicích, budou pravděpodobně jednat nečestně i v jiném prostředí.

Ve druhé kapitole autor nejprve srovnává mravní výchovu v době socialistického režimu, která byla zcela ve službách totalitního režimu, s mravní výchovou po roce 1989. K hodnocení současného stavu přijímá vyjádření N. J. Bulla, který říká, že pro současnou společnost je charakteristický nezájem o mravní výchovu, což Bull dokládá přílišnou abstrakcí principů, pasivitou vychovávaného nebo iracionální výchovou. Poté následuje výčet a rozbor přímých a nepřímých metod mravní výchovy. Autor upřednostňuje pro dlouhodobé a trvalé ovlivňování charakteru zejména metody nepřímé, které v zásadě ústí v diskusi s mravním obsahem. V této kapitole však věnuje větší prostor metodám přímým, z nichž převážně popisuje odměny a tresty.

Ve třetí kapitole se Vacek zaměřil na samotný pojem hodnota. Poukázal na komplikace spojené s vymezením tohoto pojmu. Představil jednotlivé domácí i zahraniční projekty spojené s výchovou k hodnotám a podal didaktické inspirace, jak je možné výchovu k hodnotám aplikovat u nás v rámci průřezových témat.

V poslední kapitole s názvem Škola a její možnosti výchovy charakteru žáků autor připomíná zřejmou věc, která se ale často na českých školách opomíjí, totiž že výchova charakteru je záležitostí celého učitelského sboru. Podává zde stručný přehled dvou projektů. Jedná se o program výchovy charakteru T. Lickony a model výchovy charakteru M. Berkowitze, který srovnával 72 školních projektů na výchovu charakteru. Vacek uvádí, že Berkowitz

dochází k názoru, že pokud by byly programy na výchovu charakteru uskutečněny, došlo by například ke zlepšení školního prospěchu, upevnění sociálních vazeb, rozšíření dovednosti řešit konflikty, vyšší kvalitě morálního úsudku, vědomí odpovědnosti, ke zvýšení vzájemného respektu, zvýšení sebekontroly, sociálních dovedností, sebeuplatnění a zvýšení úcty k učitelům.

Co se technické stránky týče, čtenář může mít trochu problém se v knize zorientovat, protože některá čísla stránek v obsahu neodpovídají skutečným stranám, ale i přesto se text velmi dobře čte. Složitější věci Vacek vykládá jednoduše a pochopitelně, takže se kniha stává přístupnou nejen pro odborníky, ale i pro celou širokou veřejnost.

Kontaktní adresa

Mgr. Kamila Štastná
Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy
U Kříže 8
150 00 Praha 5
email: kamila.stastna@seznam.cz

EDUKAČNÍ PROCES U OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Lenka Mitrychová

FINKOVÁ, D.; RŮŽIČKOVÁ, V.; STEJSKALOVÁ, K. *Edukační proces u osob se zrakovým postižením*. Olomouc: UP, 2010. ISBN 978-80-244-2745-4.

Titul elernigové publikace navazuje na sérii distančních studijních textů, jejichž tvorba je podpořena Evropskými strukturálními fondy. Dává si za úkol seznámit čtenáře s možnostmi výchovně vzdělávacích tendencí zrakově postižených v kontextu historických souvislostí i aktuálního legislativního ukotvení na jednotlivých stupních školského vzdělávání včetně terciární sféry. Kapitoly se věnují jednotlivým aspektům edukačního procesu a mají logickou provázanost na konkrétní specifika výchovy a vzdělávání žáků dle typu zrakového postižení.

Autorky vycházejí z historického vývoje, současného legislativního rámce a terminologického vymezení. Historické souvislosti, vývoj a ukázky (braillského) písma, specifika při vývoji edukačního systému v rámci jednotlivých stupňů postižení jsou doplněny o významné osobnosti speciální pedagogiky z této oblasti. Jako vhodné se jeví i doplnění jmen o dobové podobenky či fotografie. Čtenář je tak místo pouhého pročítání faktů zaujat i informacemi netextové povahy a to mu pomáhá při představivosti a zapamatování sděleného. Považuji za velmi užitečné, že publikace poskytuje kompletní přehled legislativy a terminologie přímo se vztahující na žáky se zrakovým handicapem. Předpokládám, že se tímto podrobným výpisem autorky chtěly vyhnout často se v literatuře pouze opakujícím odkazům na dané zákony a vyhlášky bez konkrétního „výťahu“ souvislostí. Značná část kapitoly pak patří rozlišení pojmů integrace a inkluze s citací pojetí různých autorů se zaměřením na možné přístupy, formy a stupně integrace uplatňované u žáků se zrakovým postižením. Autorky se snažily srovnat pojetí více odborníků a také představit praktické varianty výchovy a vzdělávání těchto žáků, determinanty vhodnosti daných variant, předpokladů i výhod a nevýhod, co se podpory a odborné pomoci týče, včetně charakteristiky vzdělávání dle věku a výčtu škol poskytujících speciální vzdělávání. Prostor je věnován i celoživotnímu vzdělávání v souladu se současnými trendy. Čtenář tedy dostává ucelený

přehled o všech existujících možnostech edukace osob s deficitem zrakových funkcí. Přesto je mu poskytnut dostatečný prostor pro vlastní názor na integrovanou či optimalizovaně segregovanou formu edukace.

Kapitola třetí je zastřešující pro následující aspekty a specifika výuky a vzdělávání osob se zrakovým postižením, v nich jsou pak podrobně popsány zvláštnosti při edukaci osob s rozličným stupněm postižení. Vymezeny jsou pojmy tyflodidaktika a edukace, obecně i specifické podmínky průběhu. Metody i zásady jsou sice obecně známou informací, v podobě tohoto textu však představují jejich konkrétní uplatnění u osob se zrakovým postižením. Za podstatné považují vymezení pojmů rehabilitace, kompenzace i reedukace i jednotlivých forem vyučování. Autorky zdůrazňují individuální aplikaci forem, zásad i metod edukace adekvátně potřebám žáka s uvedeným postižením.

Specifika edukačního procesu žáků s rozličnými stupni postižení mají obdobnou strukturu, což umožňuje čtenáři snadnější orientaci a srovnání jednotlivých oblastí. Za zdařilou považují logickou souslednost jednotlivých kroků edukace počínaje výukou počátečního čtení a psaní až k odlišnostem v jednotlivých předmětech, kdy autorky vycházely z rámcového vzdělávacího programu, jednotlivých vzdělávacích oblastí. Kapitoly edukace osob s nevidomostí, slabozrakostí a zbytky zraku jsou doplněny velmi názorné fotografiemi a obrázky.

Poslední kapitolou představují autorky kompetence speciálního pedagoga při výchově a vzdělávání osob se zrakovým postižením. Osoba speciálního pedagoga je popsána z hlediska legislativních i vzdělanostních nároků na tuto pozici. Zmíněny jsou i kompetence a povinnosti dalších odborníků (zrakový terapeut, instruktor prostorové orientace, poradce rané péče), kteří se přímo na výuce nepodílejí, přesto hrají důležitou roli v komplexním přístupu k osobě se zrakovým handicapem. Současně je zdůrazněn fakt, že tito speciální pedagogové se dále specializují dle věku klientů či provozované činnosti.

Publikace nabízí ucelený pohled na oblast edukace osob se zrakovým postižením. Jednotlivé kapitoly jsou systematicky provázány a čtivou formou poskytují cenné informace. Pro studenty je pak přínosem, že nemusejí vyhledávat v jednotlivých zákonech a vyhláškách a naleznou zde legislativu související a prakticky aplikovanou na oblast osob se zrakovým postižením. Jedná se již o několikáté CD s ustálenou a osvědčenou formou a podobou informací. Menší nevýhodu v úpravě spatřuji v bočních margináliích, které se zobrazují na pravém okraji textu a na menších monitorech je nutné text posouvat.

Kontaktní adresa

Mgr. Lenka Mitrychová
studentka DSP, obor Speciální pedagogika
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
779 00 Olomouc
lenka.mitrychova@seznam.cz

SYSTEMATIKA HUDOBNEJ PEDAGOGIKY

Eva Králová

MEDŇANSKÁ, I. *Systematika hudobnej pedagogiky*. Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove. Prešov: Rokus. 2010. 142 s. ISBN 978-80-555-0149-9.

„Hudba je zjavením vyššieho rozumu a múdrosti.“

Ludwig van Beethoven

Vydavateľstvo Rokus uviedlo v r. 2010 na knižný pult publikáciu s názvom *Systematika hudobnej pedagogiky* od Ireny Medňanskej, ktorá patrí k našim popredným odborníkom v oblasti hudobnej edukácie. Autorka je dobre známa pre domácu, aj zahraničnú hudobnú a hudobno-pedagogickú verejnosť. Pôsobila na všetkých typoch umeleckého školstva na Slovensku: ZUŠ, Konzervatórium v Žiline, učiteľské fakulty: katedry hudby v Nitre, Žiline a Prešove; ale vykonávala aj funkciu riaditeľky Štátnej filharmónie v Košiciach. Aktívne bola činná aj v zahraničí, kde viedla hudobnú školu *Musikschule Bleicherode* v Durinsku. Zastupovala krajiny strednej a východnej Európy v prezídiu Európskej asociácie pre hudobnú výchovu v r. 1992–2009, je národnou koordinátorkou EAS pre Slovensko a členkou medzinárodnej redakčnej rady časopisu *Hudební výchova* (2008).

Recenzovaná publikácia s hudobno-pedagogickou tematikou nie je jedinou od tejto autorky. Z oblasti hudobnej pedagogiky vydala dve vedecké monografie, vedecké a odborné štúdie v domácich a zahraničných zborníkoch. Zároveň je školiteľkou doktorandov v odboroch blízkych téme monografie na Slovensku a v Čechách, zrealizovala viac ako 120 prednášok na kongresoch EAS, na univerzitách a vysokých hudobných školách v 16 krajinách Európy. Tieto bohaté skúsenosti priniesli autorke materiál, ktorý zúročila v kvalitnom spracovaní návrhu vedeckej reflexie hudobno-výchovného procesu. Jej prínos spočíva najmä v doplnení systematiky hudobnej pedagogiky¹ o nové disciplíny, ktoré si vyžiadali zmenené spoločenské a edukačné podmienky po r. 1990: vznik samostatnej vednej disciplíny v rámci hudobnej

¹ Základ systematiky hudobnej pedagogiky na Slovensku urobil prof. Ladislav Burlas.

pedagogiky (napr. pedagogická muzikoterapia) alebo osamostatnenie sa z už existujúcej disciplíny (napr. osamostatnenie didaktiky pop-rockovej hudby z didaktiky hudby).

Predmetom monografie je (s. 5) „*hudobná pedagogika ako disciplína v systematike hudobnej vedy, so svojím štrukturálnym systémom, ktorý tvorí samostatnú systematiku hudobnej pedagogiky*.“ Autorka v nej charakterizuje vedecké a aplikované disciplíny, najmä didaktiku a metodiku hudobnej výchovy, ale aj hudobnej výchovy ako celoživotného procesu rozvoja hudobných schopností. Vo svojej publikácii sumarizuje poznatky získané z procesu hudobnej edukácie, ktoré sú metodologicky spracované na úrovni hudobnej pedagogiky ako hudobnej disciplíny v štruktúre hudobnej vedy. Autorka zároveň oboznamuje čitateľov s návrhmi *nových disciplín*, ktoré prezentujú vedecké poznatky získané z interdisciplinárnych výskumov. Tieto odporúča chápať ako „*samostatné disciplíny*“, pričom ich je podľa nej dôležité nanovo skúmať, ak je cieľom prispieť k inovácií hudobnej edukácie na rôznych stupňoch formálneho a neformálneho vzdelávania a k prínosu vedeckých poznatkov do hudobnej pedagogiky.

Úlohou publikácie nie je len ponúknuť konečné stanovisko k systematike hudobnej pedagogiky, ale aj zamyslenie sa nad postavením hudobnej pedagogiky v hudobno-výchovnom procese. Podľa autorky je dôležité reagovať na požiadavky súčasnej školy, budovať kompetencie žiakov a využiť všetky možnosti a zdroje na uspokojenie klienta, žiaka.

Recenzovaná monografia je rozdelená do 4 kapitol. Pred prvou a za poslednou kapitolou je autorkin úvod a záver, ostatné sú usporiadané v tomto poradí: hudobná pedagogika, systematika hudobnej pedagogiky, historický konspekt vývoja hudobnej pedagogiky na Slovensku a kompetenčné vzdelávanie.

V prvej kapitole „Hudobná pedagogika“ (má 7 podkapitol) vychádza autorka z chápania a delenia hudobnej pedagogiky podľa Ladislava Burlasa, ktoré je podľa nej „*komplexom vedeckých hudobno-pedagogických disciplín otvorených pre ďalšie dopĺňovanie a rozširovanie, čo ju radí k dynamickým, viacdimenziálnym vedám*.“ (s. 9) Ďalej pokračuje prezentáciou hudobnej pedagogiky ako súčasti kultúrnej antropológie podľa J. Ruttkaya a definíciami hudobnej pedagogiky z radov českých, slovenských a nemeckých hudobných vedcov: I. Poledňáka, J. Vereša, M. Holasa, H. Rauheho, J. K. Hermanna, a i. V druhej podkapitole autorka upozorňuje na pluralitu pojmu, kde sa výraz

hudobná pedagogika používa na označenie 1. hudobnej pedagogiky ako vednej disciplíny; 2. študijného programu pre učiteľov ZUŠ. Pokračuje analýzou vzťahov hudobnej pedagogiky a hudobnej vedy, pričom sa opiera o definíciu O. Elscheka z r. 1984: „*Hudobná veda skúma znelú, písomnú a psychickú formu existencie hudby; proces vzniku, vývinu, šírenia a apercpcie hudby vo všetkých historických, regionálnych, žánrových a individuálnych podobách. (...) má mnohodisciplinárnu štruktúru a kooperuje s radom prírodných, antropologických a sociálnych vied, má však v konečnom dôsledku sama utvoriť celostný obraz o hudbe a hudobných kultúrach.*“ (s. 18) Na základe svojho poznania nemeckej muzikológie predstavuje systematiky hudobnej vedy od G. Adlera, Z. Nejedlého, J. Huttera, V. Helferta, J. Raceka, J. Fukača, L. Hibberda, H. H. Drägera, a i., s dôrazom na tých autorov, ktorí zahrnuli hudobnú pedagogiku ako disciplínu do svojich delení hudobnej vedy. Štvrtá podkapitola sa zaoberá vzťahmi hudobnej vedy a hudobnej pedagogiky a ich rôznorodým kvantitatívno-kvalitatívnym rozmerom, ktorý prispieva k vzájomnému dynamickému obohacovaniu a ovplyvňovaniu hudobnej vedy a pedagogiky. V piatej podkapitole sa autorka zamýšľa nad vzťahmi hudobnej pedagogiky k pedagogickým a iným vedám. Upozorňuje na termínovo aplikačnú zhodu v nasledujúcich disciplínach pedagogickej vedy (s. 24): „*všeobecná pedagogika → hudobná pedagogika, porovnávací pedagogika → porovnávací hudobná pedagogika, filozofia/teória výchovy → filozofia/teória hudobnej výchovy, pedagogická psychológia → hudobná psychológia, všeobecná didaktika → hudobná didaktika, sociológia výchovy → hudobná sociológia.*“ V ďalšej časti (6. podkapitola) nájde čitateľ vymedzenie pojmov „hudobná pedagogika“, „hudobná didaktika“ a „hudobná výchova“ podľa nemeckých hudobných pedagógov W. Gieselera, W. Krützfelda, H. Kaisera, E. Nolteho, Ch. Richtera, K. H. Ehrenfortha, ale aj Š. Šveca. Prvú kapitolu uzatvára predložením návrhu teoreticko-obsahovej aproximácie formálneho a neformálneho vzdelávania v hudobnej edukácii a tiež návrhom systému hudobnej edukácie, ktorý je prehľadne spracovaný do tabuľkovej formy (s. 28–29).

Druhá, ťažisková kapitola „Systematika hudobnej pedagogiky“ má 9 podkapitol. Autorka ju otvára charakteristikou systematiky hudobnej pedagogiky. Etablovanie hudobnej pedagogiky ako vednej disciplíny v Česko-Slovensku pripisuje zásluhu českých hudobných vedcov F. Sedláka, I. Poledňáka, muzikológov O. Elscheka, ale najmä L. Burlasa. Druhá podkapitola sa sústreďí na systematiku hudobnej pedagogiky českých pedagógov F. Sedláka

a I. Poledňáka, z ktorých systematiky vychádzal L. Burlas. Aj keď niektoré disciplíny majú rozdielnú štylizáciu, sú si rovnocenné čo sa týka cieľov, úloh a výsledkov. V 3. podkapitole sa čitateľ oboznámi s hudobnou pedagogikou v hudobnovednej systematike O. Elscheka, ktorý pod cieľom hudobnej vedy chápal „získavanie čo najobjektívnejších poznatkov o hudbe a jej vzťahoch a ich sprístupnenie pre hudobnú prax.“ (s. 33) Na základe tohto cieľa vytvoril v 2. polovici 20. storočia návrh systematiky hudobnej vedy, ktorá sa stala medzinárodne uznávanou systematikou, v ktorej je pevne ukotvená hudobná pedagogika a vychádza z nej aj návrh L. Burlasa. Tento ju koncipoval ako otvorenú a dynamickú vedeckú disciplínu (4. podkapitola), ktorá „posilnila hudobnú pedagogiku ako vednú disciplínu a znamená tiež prvé systematické usporiadanie disciplín hudobnej pedagogiky na Slovensku.“ (s. 35) L. Burlas v rámci svojej systematiky vytvoril novú odbornú terminológiu pre niektoré disciplíny: *hudobnú pedopsychológiu* a *hudobnú pedosociológiu*, ktoré sú samostatnými disciplínami hudobnej vedy, ale zároveň sú aj „v službách“ hudobnej pedagogiky, preto použitie predpony „pedo“. Najnovší návrh systematiky hudobnej pedagogiky od J. Ruttkaya (5. podkapitola), vychádza z Burlasovej systematiky a považuje za rovnocenné postavenie disciplín pre oblasť všeobecno-vzdelávacieho a umeleckého školstva. V ďalších podkapitolách sa autorka zamýšľa nad odrazom spoločenských zmien v postavení subdisciplín hudobnej pedagogiky a možnosťami vzniku nových disciplín: *hudobná pedopsychológia*, *hudobná pedosociológia*, *porovnávacia (komparatívna) hudobná pedagogika*. V 9. podkapitole sa autorka pomerne podrobne zaoberá integráciou hudobnej pedagogiky s hudobnou vedou, inými spoločenskými vedami a umením. Popisuje najmä tie disciplíny, ktoré sa etablovali a etablojú na Slovensku po r.1990: *pedagogická muzikoterapia*, *hudobná pedoterapia*, *integratívna hudobná pedagogika* a *polyestetická výchova a cirkevná hudobná pedagogika*. Tieto nové disciplíny uzatvára *hudobnou informatikou*, ktorá má vlastnú systematiku pevne ukotvenú najmä v študijných umeleckých programoch na umeleckých vysokých školách.

V 3. kapitole „Historický konspekt vývoja hudobnej pedagogiky na Slovensku“ sa autorka venuje v troch podkapitolách vývoju hudobnej pedagogiky od 2. polovice 19. storočia po súčasnosť. Podrobne popisuje hudobno-pedagogický výskum na Slovensku, jeho témy, inovácie a koncepcie, ale aj formy jeho prezentácie. Pri jednotlivých tematických okruhoch hudobno-pedagogického výskumu sa čitateľ dozvie mená pedagógov a psychológov, ktorí sa vedecko-výskumne zaoberajú konkrétnou hudobnou oblasťou.

V poslednej, 4. kapitole „Kompetenčné vzdelávanie“ sa autorka v 7 podkapitolách zamýšľa nad skvalitnením učiteľskej profesie, najmä v oblasti hudobného vzdelávania, ktorého popredným cieľom je *kultivovanie a rozvoj osobnosti žiaka*. Zároveň upozorňuje na náročnosť splnenia tohto cieľa, nakoľko na hudobnú výchovu je na Slovensku jednohodinová týždenná dotácia v 5.–7. ročníkoch ZŠ a v 8.–9. ročníkoch je tento predmet nahradený integrovaným predmetom „výchova umením“ s 0,5 hodinovou týždennou dotáciou. Autorka tento jav označuje za „*predčasne ukončený proces formovania mladého človeka hudbou*.“ (s. 105) Kapitolu uzatvára zamyslením nad hudobnými činnosťami, ktoré napomáhajú aj prehlbovaniu prístupu k hudbe, čo je podľa nej veľmi dôležité, keďže dieťa je každodenne vystavené konzumu hudby rôznej kvality.

Recenzovaná monografia prináša vedeckú reflexiu hudobno-pedagogického procesu, čím upozorňuje na vedecký obsah hudobnej pedagogiky, ktorý nemá adekvátny termín v slovenskom jazyku, nakoľko slovo „*pedagóg*“ sa v našom sociokultúrnom prostredí spája s praktickou profesiou učiteľa. V slovenčine absentuje termín ako napr. v nemčine *Musik-Erziehungswissenschaftler*, ktorý v preklade znamená *vedec v hudobnej výchove*.

Publikáciu je možné odporučiť tým, ktorí sa zaoberajú otázkou hudobného vzdelávania na všetkých stupňoch škôl. Štýl autorky je odborný, vedecký, čo publikáciu predurčuje primárne pre vysokoškolských pedagógov, vedeckovýskumných pracovníkov na katedrách, ústavoch hudobného vzdelávania a doktorandov, ale neznižuje jej zrozumiteľnosť ani pre učiteľov hudobnej a estetickkej výchovy na základných a stredných školách a v neposlednom rade po nej môžu siahnuť aj študenti vysokých škôl s hudobno-pedagogickou špecializáciou. Sama autorka odporúča svoju monografiu učiteľom všetkých stupňov vzdelávania.

Kontaktná adresa

PaedDr. Eva Králová
Katedry hudebni výchovy
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava – Mariánské Hory
e-mail: kings@sasova.net

E-PEDAGOGIUM

Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice, s ohledem na pedagogiku, speciální pedagogiku, pedagogickou psychologii a didaktiky oborů

Ročník 2011, III. 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 2011

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
tel.: 585 635 011
e-mail: helena.grecmanova@upol.cz

Vychází čtyřikrát ročně

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

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