

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

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Recenzenti: PhDr. Vlasta Hrdličková, Ph.D.
PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Mgr. Eva Rádlová, Ph.D.
doc. PaedDr. Alica Vančová, CSc.
PhDr. Iveta Bednaříková, Ph.D.
PhDr. Helena Skarupská
Mgr. Veronika Stoklasová
Mgr. Daniela Škutová
doc. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.
doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Mgr. Gabriela Smečková, Ph.D.
Mgr. Anna Šarátková

ISSN 1213-7758 tištěná verze

ISSN 1213-7499 elektronická verze

OBSAH

ČLÁNKY.....	7
Výchovná situácia ako základ situačného poňatia výchovného procesu.....	9
Štefan Chudý, Jakub Hladík	
Hodnocení grafické informace učebnic přírodopisu.....	26
Libuše Hrabí	
Komplexnosť starostlivosti a služieb poskytovaných v špeciálnopedagogickej poradni a v detskom integračnom centre.....	33
Petra Jurkovičová	
E-learning, pedagogika a knowledge management.....	48
Kamil Kopecký	
Hodnocení morálky, životních cílů a postojů u vybraného okruhu dospívající mládeže v olomouckém a zlínském kraji – „Zpráva z realizace rozvojového projektu“	57
Andrea Preissová-Krejčí a Libuše Čadová	
Z výskumu rozvíjania orientácie a mobility u detí s poruchami binokulárneho videnia prostredníctvom pohybových hier	71
Jana Lopúchová	
Z výskumu správania sa zrakovo postihnutých detí v hrách	80
Jana Lopúchová	
Postavení osob s postižením v právním řádu starého Říma (<i>příspěvek k dějinám speciální pedagogiky</i>)	85
Jan Michalík	
Komunikační preference některých dětských a dospívajících uživatelů kochleárních implantátů.....	95
Miloň Potměšil	

Kvalitatívna analýza hrovej interakcie matky a dieťaťa s elektívnym mutizmom	104
Erika Tichá	
Srovnání pedagogických dokumentů školy pro žáky se sluchovým postižením a běžné školy v matematice	124
Jitka Vítová	
RECENZE	133
Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit.....	135
Jakub Hladík	
Rettov syndróm – špeciálnopedagogický problém našich zariadení	137
Drahoslava Hlinová	
Kvalitní bedekr kvalitativního výzkumníka	139
Kateřina Homolová	
Série textů k otevřenému a distančnímu vzdělávání	142
Josef Lounek	
Vzdělávání poskytovatelů služeb minoritním skupinám obyvatelstva s ohledem na jejich uplatnění na trhu práce.....	147
Jan Michalík	
Logopedie.....	149
Jan Michalík	
Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém.....	151
Šárka Obracajová	
Několik (nejen logopedických) poznámek k novému slabikáři	154
Alžběta Peutelschmiedová	
Praktická metodika k řešení šikany	159
Martin Dominik Polínek	

Microsoft Windows XP a Microsoft Office XP	162
René Szotkowski	
Návaznost pracovního uplatnění na možnosti vzdělávání zrakově postižených v ČR.....	165
Daniela Škutová	
Frekvenční slovník češtiny.....	167
Kamila Vodrážková	
Seniori	169
Kateřina Životská	
OSTATNÍ.....	175
Hození do reality	177
Petr Holánek	
Multimédia: práce ve třídě.....	180
Taťána Šteiglová	

ČLÁNKY

VÝCHOVNÁ SITUÁCIA AKO ZÁKLAD SITUAČNÉHO POŇATIA VÝCHOVNÉHO PROCESU

Štefan Chudý, Jakub Hladík

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá výchovnou situáciou z pohľadu situačného poňatia výchovného procesu. Autori predostierajú teoretickú základňu poňatia, ako sú vymedzenie základných pojmov, ktoré dávajú do súvislosti z pohľadu teoretickej reflexie a metodológie vied o výchove. Výchovnú situáciu pojímajú ako základnú kategóriu situácií v procese výchovy a určujú jej základné parametre: činitele výchovnej situácie, druhy výchovných situácií. Druhá časť príspevku sa zaoberá výchovnou situáciou z pohľadu analýzy jej špecifických a klasifikačných znakov.

Kľúčové slová

Výchovná situácia, situačné poňatie, činitele výchovnej situácie, klasifikačné znaky výchovných situácií, špecifické znaky výchovnej situácie.

Abstract

*The educational process as a basis
for a situational approach to the educational process*

This paper deals with the educational situation for the perspective which stresses the situational aspect of education. The theoretical background is described which involves the definitions of some basic concepts related to education. The educational situation is taken to be the basic category of situation in the educational process. Basic parameters of the educational situations are defined: factors involved in the process, and its types. The second section analyses the specific classificatory features of the educational situation.

Key words

Educational situation, situational conception, factors of educational situation, classificatory features of educational situation and its types.

1 Úvod

K výchovnému pôsobeniu môžeme pristupovať z rôznych uhlov pohľadu a z rôznych prístupov. Jedným z takýchto prístupov je prístup situačný.

Situačný prístup je základom alternatívnych postupov v procese výchovy, vyzdvihuje osobnosť človeka nad ciele. Proces poňatí situačným prístupom vyzdvihuje zážitok a vychádza z analýzy situácie (životná, výchovná, didaktická) a zážitku, skúsenosti, ktoré z nej vyplývajú. Sústreďuje sa viac na správanie sa človeka v situácii a na jeho správanie sa, pokiaľ normatívny prístup zaujíma vstupy a výstupy v procese.

2 Poňatie výchovnej situácie

Pri určovaní základných kategórií vychádzame z terminologických zákonitostí a konštrukcie situácie a jeho vzťahu medzi osobnosťou človeka a ňou samou. V kontexte výchovného diania a rozvoja spôsobilostí sa pojem situácia nachádza dosť často v pedagogickej literatúre (Langová, 1992, a pod.), najmä v teóriách alternatívnych škôl (Průcha, 2002) a poukazuje sa na význam členia výchovného diania na prvky komplexnosti povahy situácie.

Konštrukt situácie sa stáva základným prvkom na vystavanie „vyšších“ a zložitejších celkov. Situácia sa stáva teda základným prvkom. Proces rozvoja osobnosti a jeho ďalší rast, z tohoto pohľadu, bude proces založený na reťazci vzájomne sa podmieňujúcich situáciách. V živote za sebou nasledujú, striedajú sa, prekrývajú, prelinajú a podmieňujú sa rôzne vrstvy nespočetných situácií. Tieto situácie spĺňajú rámec situačných útvarov. Prebiehajúcich v živote a označených ako životné situácie.

Životnú situáciu teda môžeme vymedziť ako dynamický systém relatívne ohraničených interakcií a transformácií subjektu, objektu a podmienok, v ktorých je určujúcim faktorom subjektu určená sprostredkovaná realita, v ktorej sa uplatňuje tvorivý potenciál subjektu (Langová, 1992, s. 4). Subjekt, aktér situácie, je nepostrádateľnou zložkou situácie. Svojím správaním a činnosťou reaguje na vzniklú situáciu, prispôsobuje sa jej, mení ju a pretvára. Subjekt je aktívnym činiteľom. Životná situácia je systém, štruktúrou relatívny, pretože vzťahy medzi činiteľmi situácie nie sú zákonité, utvárajú sa pred vstupom subjektu do situácie, v situácii a po nej, a tiež nemôžeme predvídať ich priebeh ako i priebeh celej situácie. Väčšina životných situácií prebieha náhodne a na základe náhodných vzťahov sa mení, preto je dosť ťažké priebeh predvídať.

Životná situácia tvorí nielen vonkajšie, ale i vnútorné podmienky činnosti zúčastnených jedincov a činiteľov.

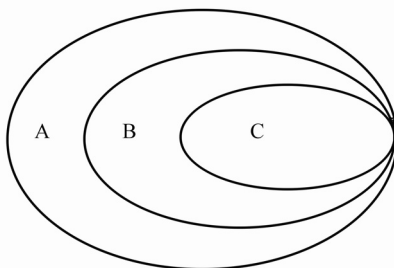
Pojem **sociálna situácia** (Řezáč, 1998) obsahuje samostatný systém spätosti objektov a vzťahov medzi nimi. Tento termín sa používa na zvýraznenie dynamickosti interakcie ľudí v sociálnom priestore.

Napríklad: Nieкто vníma len postavy ľudí v určitej sociálnej skupine, kým iný človek sa pokúša analyzovať ich participáciu na probléme a postavenie v spoločnosti. Vnímaním objektov ako situácie znamená, že objavujeme vzťahy medzi nimi a objektom našej pozornosti sa stáva sieť vzťahov, a nie množstvo objektov.

Z uvedeného vyplýva, že situáciu dokážeme objaviť a identifikovať, alebo vyvolať, a meniť.

Sociálna situácia obsahuje interakciu medzi objektmi, je vsadená do určitého časového a sociálneho priestoru. Výchovná situácia zahŕňa žiaka i učiteľa a vzťahy medzi nimi, ktoré sa prelínajú do interakcie učiteľ – žiak. Môžeme teda konštatovať, že **výchovná situácia** (C) je špeciálnym prípadom sociálnej situácie (B), ktorá je špeciálnym prípadom životnej situácie (A) (obr. č. 1).

Obr. č. 1: Výchovná situácia v koncepcii situácií



Realizácia, zámerného a systematického procesu výchovy a vzdelávania s dôrazom na progresívne spôsoby, ktoré vedú k pokroku vychovávaných v sociálnom kontexte, si vyžaduje zmenu pohľadu na prípravu učiteľov, sociálnych pedagógov a vychovávateľov.

Vzhľadom na to, že výchovu chápeme ako „spleť“ situácií (Pelikán, 1995, Slavík, 1994) rôznych typov – **sociálna** (Řezáč, 1997), **pedagogická** (Hlavsa, Langová, 1982, Slavík, 1994, Řehulka, 2000 a pod.), **problémová** (Chalu-

pa, 1973, Rotterová, 1972), **konfliktná** (Křivohlavý, 1977, Čáp, 1968, Dytrych, 1968, a pod.) môžeme konštatovať, že problematika výchovy zo situačného chápania je skúmanou tematikou ako z pedagogického, tak zo psychologického poňatia. Pravdou však zostáva, že skúmanou je ale len do určitej miery. Čo sa týka pojmoslovía a vymedzenia existujú na danú problematiku texty, vedecké štúdie a výskumné správy. Je to ale naozaj postačujúce? Čo s výchovnou situáciou? Existuje? Ak áno, ako ju pojmovo vymedziť?

Výchovná situácia spĺňa všetky atribúty sociálnej situácie – obsahuje samostatný systém spätosti objektov a vzťahov medzi nimi, dynamickosť interakcie ľudí v sociálnom priestore.

J. Řezáč (1998) chápe pojem výchovná situácia ako konšteláciu všetkých podmienok prostredia, ktoré motivujú žiaka k činnosti a podporujú zmeny v prostredí, ako vonkajšom, tak aj vnútornom.

Pri definovaní výchovnej situácie využívajú mnohí autori pojem **pedagogická**, alebo **školská situácia**. Napr. M. Langová (1992) uvádza, že označenie „pedagogický“ v školských podmienkach má svoje špecifické vymedzenie a vzťahuje sa na vyučovanie a výchovu, teda na školské ale i mimoškolské prostredie.

Situácia ako taká obsahuje aj časovú a priestorovú súvislosť. J. Maňák (1994) vymedzuje výchovnú (vzdelávaciu, pedagogickú) situáciu ako zhodu vonkajších okolností, časovo limitovaných, v priebehu ktorých je žiak vystavený pôsobeniu konkrétnych vplyvov, na ktoré určitým spôsobom reaguje. Práve táto skutočnosť, že žiak i učiteľ sú vtiahnutí do situácie, vyvoláva vnútornú zmenu.

Výchovná situácia pre nás teda znamená súhrn podmienok mikrosociálneho prostredia, ktoré žiaka motivuje k aktívnej činnosti (sebarealizácia) v súlade s výchovnými cieľmi, podporujúc zmeny vnútorného a vonkajšieho prostredia (Chudý, 2004).

Podrobnejšou analýzou svojich úvah o situačnom pojatí vzťahu: človek – jeho okolie, sa dostaneme k faktu, že každá situácia je jedinečná. Tak ako neexistuje štandardná osobnosť, neexistuje ani štandardná situácia. V našom ponímaní ide o obvyklú, teda štandardnú situáciu v kontexte určitej aktivity, dynamiky systému a vzťahu objektov vyvolávajúcich potrebu zmeny.

Výchovnú situáciu môžeme chápať v dvoch dimenziách. Dimenzií subjektívneho a objektívneho pohľadu.

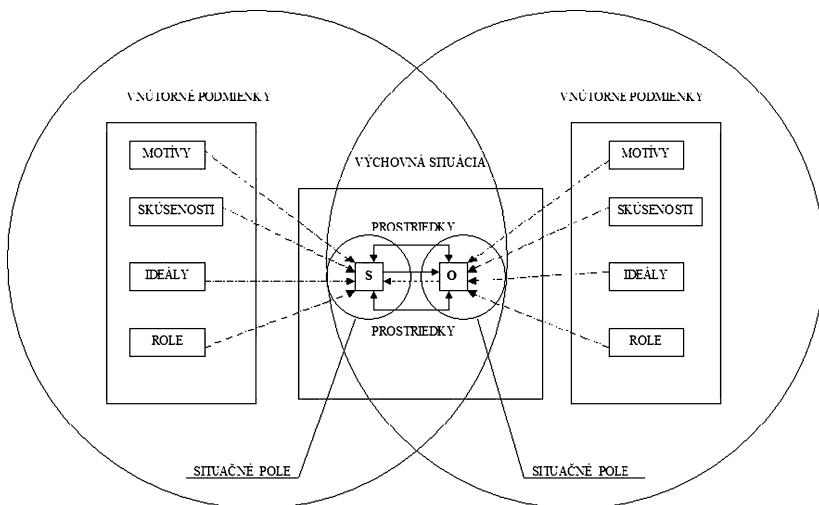
Z objektívneho pohľadu tvoria výchovnú situáciu sociálne a fyzické prostredie, zúčastnené subjekty a objekty, ich činnosť a správanie sa a konanie vo výchovnej situácii. Objektívny sociálny význam výchovnej situácie je v tom, že vychádza zo životnej situácie a jej súčasťou.

Subjektívnu sa stáva výchovná situácia tým, že účastníci vyberajú z komponentov situácie len niektoré. Tieto sú potom v interpretovanej situácii ako celku, dominujúcimi a určujú jeho povahu a zameranie. Výchovná situácia tak má svoju štruktúru a dynamiku. Výchovná situácia je relatívne ohraničená, štrukturovaná a vymedzená prvkami alebo činiteľmi. Aby vznikla, musia byť činitele vo vzájomných vzťahoch a vzájomne na seba pôsobiť. Ideálnym vzťahom je aktívny partnerský vzťah. Činitele výchovnej situácie sú:

- subjekt, subjekty - tvorca výchovnej situácie,
- činnosť a správanie sa subjektu,
- objekt výchovného pôsobenia,
- prostriedky pôsobenia subjektu,
- podmienky pôsobiace na účastníkov výchovnej situácie,
- dynamika výchovnej situácie
 - vnútorný vývoj výchovnej situácie,
 - vonkajší vývoj výchovnej situácie,
- situačný útvar - vyjadruje vnútorné pole subjektu a objektu.

Pre lepšiu ilustráciu uvádzame grafické znázornenie štruktúry výchovnej situácie (Chudý, 2004), (obr. č. 2).

Obr. č. 2: Štruktúra výchovnej situácie



Činitele výchovných situácií sa môžu zamieňať. Z objektu výchovného pôsobenia sa môže stať subjekt alebo nástroj subjektu k presadeniu cieľov výchovnej činnosti. Činnosť objektu sa tak stáva podmienkou pre iný objekt či subjekt výchovnej situácie, preto je nutné vymedziť základné znaky a charakter činiteľov.

Subjekt výchovnej situácie má podobu individuálnu alebo skupinovú. Subjektom výchovných situácií je jedinec, konajúci výchovnú činnosť, či už zámerne alebo nezámerné orientovanú. Dôležitý je výchovno-vzdelávací potenciál jedinca, tj. subjektívne predpoklady k efektívnej výchovno-vzdelávacej práci, pedagogické cítenie a suma spôsobilostí, objavujúca sa v profile absolventa a prezentujúca cez kompetencie.

Objektom výchovného pôsobenia sú iné subjekty. Objekty výchovného pôsobenia však nie sú pasívnymi. Sú autonómni a aktívni jedinci, ktorí sa podieľajú na výchovnej situácii a jej priebehu. Výchovné pôsobenie subjektu prežívajú, kognitívne spracúvajú a stáva sa súčasťou ich sveta. Sú tiež svojim spôsobom subjektmi situácie. Ide o vzťah subjektovo-objektový. Pojem objekt je ale nutné chápať i z roviny procesu výchovnej činnosti a zameranosti. Aktivita objektov sa prejavuje v stimulácii subjektu, a tým vyvolávajú u neho reakcie, na ktoré musí reagovať, korigovať a pretvárať svoju činnosť a pôsobenie. Ich aktivita vychádza z ich potrieb, hodnôt a cieľov vzťahujúcich sa na výchovnú situáciu.

Mieru činnosti alebo samotnú činnosť je možné vyjadriť ako kontinuu od nuly do maxima. Z hľadiska miery činnosti je možné určiť a popísať (napr. použitím škály – pozn. autora) reguláciu situácie a potrebu zásahu do nej. Pokiaľ sa v situácii vykoná zásah do činnosti jednotlivých prvkov situácie, vyvolá to reakciu, ktorá je viditeľná v zmene činnosti aktérov.

Podmienky činnosti v situácii chápeme ako zložky životného prostredia, pôsobenie a vzťahy medzi aktérmi. Sprostredkovane pôsobia na aktérov situácie a vytvárajú vznik nových podmienok. Podmienky môžu byť podľa dĺžky trvania trvalé, dočasné, momentálne, podľa obecnosti všeobecné a konkrétne, špecifické. Vzhľadom na činnosť aktérov delíme podmienky na rušivé, primerané, neprimerané, škodlivé. Z psychologického hľadiska môžeme hovoriť o podmienkach utvárania rastu osobnosti, utvárania postojov, utvárania psychologických vzorcov správania.

Prostriedky výchovnej situácie sú optimalizované podmienky a nástroje aktérov použité vo výchovnej situácii k dosiahnutiu výchovných cieľov. Tvoria ich prístroje, výchovné metódy, verbálny a neverbálny prejav aktérov a pod.

Dynamika výchovnej situácie obsahuje väzby medzi jednotlivými aktérmi a činiteľmi výchovnej situácie v meniacom sa čase. V priebehu výchovnej situácie a po jej ukončení sú aktéri vystavení k efektívnej sebareflexii svojej činnosti v situácii. Popisujú a analyzujú priebeh situácie, výsledok situácie a priebeh situácie, pri čom sa do analýzy dostávajú subjektívne pocity, ktoré reflektujú objektívne príčiny priebehu situácie. Ku kvalitnejšej analýze slúži rozdelenie výchovnej situácie na vonkajší a vnútorný vývoj výchovnej situácie.

Vnútorný vývoj situácie je dejová línia situácie, ktorá obsahuje určitú štruktúrnu stavbu. Spojením deja a štruktúry vytvoríme prvky prežívania aktérov v situácii, ktoré nazývame udalosti. Sú to určité medzné body, ktoré ovplyvňujú nielen aktérov, ale i priebeh situácie. Udalosti musia spĺňať dejovú líniu, teda obsahujú začiatok, priebeh a koniec.

Každá aktuálne prebiehajúca výchovná situácia má určitú schému, vzorec správania, ktorý je buď prenášaný z predchádzajúcej situácie a zároveň sa „obrusuje“ a koriguje, čím vytvára predpoklad na vznik nového s vyhlídkou do budúcnosti. Súhrnný opis takejto udalosti vytvára životný beh. V príprave učiteľov sa jedná o príbeh Ako sa stávam učiteľom, moje pojetie výuky a pod.

Vonkajší vývoj situácie je určený vzťahmi k iným situáciám a vzťahmi vnútornými. Rôzne výchovné situácie prebiehajú súbežne, môžu sa prelínať, prekrývať, striedať či opakovať v určitom cykle.

Rozdielom medzi dynamikou vnímania subjektom a objektom dochádza ku posunu v situácii. Aktéri vo vzájomnom pôsobení mnoho ráz nepostrehnú zmeny v situácii, a tým sa ocitnú buď „mimo“ konkrétnu situáciu, alebo z nej vytvoria iný útvar. Tieto útvary nazvime situačnými. Situačné útvary obsahujú viacero situácií, vzájomne pospájaných či situácií s rovnakou mierou dynamiky. Preto je nutné si výchovné situácie roztriediť na druhy podľa určitých parametrov, kritérií a podmienok (tab. č. 1). Na výchovné situácie môžeme nazerať z rôznych pohľadov. Z pohľadu vied o človeku, z pohľadu intenzity, z pohľadu realizácie, pohľadu tvorby a na základe prístupu.

Perspektívne a dielčie ciele majú vo výchovných situáciách významné miesto. Výchovná situácia je podľa nášho názoru intencionálna. Tým sa odlišuje od iných sociálnych situácií. Je však obklopená a premietajú sa do nej, interpersonálne situácie. V tomto kontexte sa môžeme pýtať, čo je pre výchovnú situáciu charakteristické, čo v nej jednotlivé subjekty sledujú a čo od nej očakávajú. Tým sa výchovná situácia mení zo statického javu na jav dynamický a bytostne sa dotýka osobnosti človeka a jeho prežívania.

Tab. č. 1: Hľadiská výchovných situácií

Kritérium	Druh výchovnej situácie
<i>Časová os</i>	retrospektívna, aktuálna
<i>Vyváženosť faktorov</i>	rovnovážna, problémová, konfliktná
<i>Stupeň regulácie</i>	riadená, neriadená, pedagogická
<i>Významovosť</i>	štandardná, osobne významná
<i>Vizualizácia</i>	vizualizovaná, skrytá
<i>Funkčnosť</i>	modelová, simulovaná, pracovná
<i>Prístup aktérov</i>	interpersonálna, konštruktívna, usmerňujúca
<i>Forma riešenia</i>	modelová, výrazová hra, hranie rolí, kazuistika, analýza výchovných situácií

3 Výchovná situácia a osobnosť človeka

Vzťah medzi osobnosťou človeka a výchovnou situáciou môžeme chápať z rôznych uhlov pohľadu. Nás bude zaujímať chápanie situácie ako jednej z významných premenných, pomáhajúcich pochopiť ľudské správanie a druhým pohľadom bude analýza riešenia výchovnej situácie ako stimulu vývoja osobnosti a rozvoja jeho spôsobilostí. Problematika vzťahu výchovnej situácie a osobnosti človeka je skúmanou problematikou najmä v psychológii a sociológii.

S problematikou výchovnej situácie sa stretávame u behavioristov, kde sa berie výchovná situácia ako statický jav. Statika výchovnej situácie je skúmaná z pohľadu fyzikálnych kvalít a podnetov pre reakcie organizmu z klasickej behavioristickej teórie stimul – reakcia.

Z pohľadu výchovnej situácie ako dynamického javu sa stretávame u Lewina v teórii aktívneho životného poľa. Z tejto teórie je jasné, že osobnosť človeka je v situácii nielen statickým prvkom, ale i jeho neoddeliteľnou súčasťou. V topologických modeloch sa aktivitou človeka aktivujú póly motivácie s pólmi aktivity jedinca (Pelikán, 1995, s. 46).

Za dôležitý prínos považujeme teóriu faktorovej štúdie osobnosti. V jej poňatí je charakteristická behavioristická reakcia osobnosti človeka, ktorá je determinovaná funkciou situácie a správaním sa človeka v nej. Deje sa tak v niekoľkých rovinách:

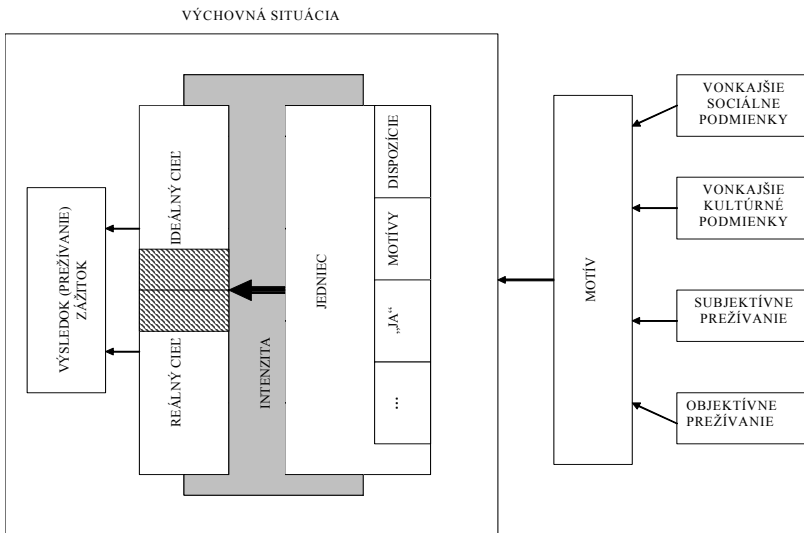
- Podmienené reflexy, ktoré sú najjednoduchšou formou adaptívneho chovania. Spočívajú v nahradení asociovaných podnetov a tak v situácii reaguje individuum vrodennými reakciami.
- Zvyky sú integrované systémy podmienených reakcií, kde sa realizujú reakcia a zmeny týchto reakcií, čím prechádzame zo stereotypu do tvorivého procesu, avšak tieto reakcie sú napodobeninou „bežných“ reakcií.
- Dispozície v podobe rysov sú integratívnym prvkom špecifických zvykov, ktoré sú dynamickejšie a flexibilnejšie. Nachádzajú sa tu postoje, hodnoty, komplexy a záujmy.
- Jáctvo je závislé na systéme rysov, ktoré súvisia a sú prepojené s mnohými situáciami.
- Osobnosť človeka je chápaná ako integrálna najvyššia zložka systémov a predstavuje adaptabilitu človeka na podmienky prostredia (Alport in Adock, 1964, s. 112).

Z takto vymedzených rovín determinácie osobnosti na situácii je zrejмый jeden fakt, a to podmienenosť osobnosti človeka situácii a jej intenzite, ktorá sa „odráža“ od osobnosti v podobe reakcie. V tejto súvislosti vystupujú do popredia dva rysy jednoty osobnosti. Jedným rysom je konzistentnosť jáctva a druhým obecnosť rysu (obr. č. 4), ktoré sú prezentované osobou človeka v napĺňaní cieľa a identifikáciou s cieľom, ktorý je prienikom ideálneho a reálneho.

Konzistentnosť jáctva sa prejavuje v tom, že jedinec koná vždy rovnako, aj keby konal rozdielne. Čím sa do popredia dostáva prvok opakovania vzorcov správania a konania čiže reakcie na podnet, ktorá vychádza práve z dispozícií a zvykov človeka. V neposlednom rade je človek v súčasnosti ovplyvnený aj mierou komformity.

Obecnosť náčrtu naproti tomu je charakterizovaná tým, že v rôznych situáciách sa objavuje niečo obdobné v reakcii človeka. Tým sa dostaneme k tvrdeniu, že vzorec správania sa na určité typy situácií máme „zakódovaný“ buď geneticky, alebo kultúrne a konáme, možno podvedome zautomatizovanú činnosť v podobe opakovania reakcie na situáciu.

Obr. č. 3: Podmienenosť osobnosti človeka situácii



Výchovná situácia sa, pre nás, v svetle týchto názorov a konštatovaní ukazuje v nasledovných rovinách:

- I. Situácia je súčasťou reťazca situácií, kde sú si niektoré modelovo blízke.
- II. Vnímanie situácie jedincom je osobne významné a zasahuje do integrity jeho osobnosti a správania sa.
- III. Riešenie situácií je pre človeka aktivitou, kde sa prejavuje rozvitosť osobnosti po stránke tvorivosti a samostatnosti.
- IV. Niektoré situácie si musí človek vytvoriť sám (angažovanosť človeka) a úmyselne do nich vstupovať, čím môže vyvolať reakciu, ktorá vedie k aktualizácii a vizualizácii predchádzajúcej reakcie a na ňu vytvorenej skúsenosti (Chudý, 2004).

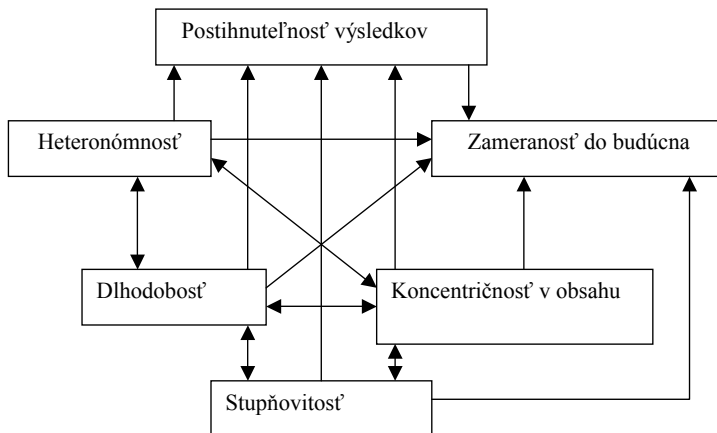
Konzistentnosť jáctva a obecnosť rysu sa môže okrem spomenutých rovin výchovnej situácie prejavovať aj v budovaní hodnotového systému človeka a v jeho aspiráciách a sebaojati, ktoré reflektujú nielen psychosomatickú stránku osobnosti, ale i stránku výchovnej situácie z pohľadu štruktúrného javu. Táto štrukturalizácia výchovnej situácie je charakterizovaná klasifikačnými znakmi.

4 Klasifikačné a špecifické znaky výchovnej situácie

Výchovná situácia je mnohofaktorový a vnútorne štrukturovateľný jav. Vnútorňá štrukturalizácia výchovnej situácie nám ozrejmuje a popisuje základnú stránku javu a tým je jej obsah. Vnútorňou štrukturalizáciou celku v rovine obsahu, sa dostávame k faktu, že výchovná situácia obsahuje niekoľko dôležitých elementov, ktoré tvoria celok. Jednotlivé časti sú geneticky alebo fenomenálne dané a záleží od prežívania a skúsenosti, ktoré im dávajú podstatu a vizuálny tvar. Tieto časti však majú určitú kvalitu a „rovnosť“ princípu a štruktúry, prejavujúci sa v psychických procesoch, napr. emóciách a v reakciách na situáciu.

Obsah výchovnej situácie musíme v prvom rade vizualizovať a následne na to je možné ho analyzovať a popisovať. Pri vizualizácii obsahu výchovnej situácie sa dostaneme k určitým znakom, ktoré sa pravidelne objavujú a majú v každej situácii inú intenzitu. Tieto znaky nazývame klasifikačnými (obr. č. 4). Základné klasifikačné znaky výchovnej situácie sú: heterogenosť, dlhodobosť, stupňovitosť, koncentričnosť v obsahu, postihnuteľnosť výsledkov, heteronómnosť, zameranosť do budúcnosti.

Obr. č. 4: Klasifikačné znaky výchovnej situácie



Heterogenosť zvyrazňuje najmä špecifickosť rôznorodosti a rozmanitosti výchovných situácií a ich výchovných vplyvov pôsobiacich na jedinca. Vo výchovnom pôsobení na jedinca analyzujeme podmienky vzniku a zámernosti

v kontexte života a vplyv na jeho formovanie. Zvažujeme, ktoré faktory významne ovplyvňujú osobnosť človeka, a snažíme sa ich ovplyvňovať, obmieňať, vytvárať a modelovať.

Dlhodobosť vyjadruje, že výsledky, zmeny a kvalita vedomostí a spôsobilostí, ktoré vplyvom pôsobenia u jedinca vznikli, nie sú pozorovateľné hneď, ani sa nedajú hneď explicitne vyjadriť, preto je nutné počítať s faktom, že niektoré vytýčené ciele sa ako výsledok prejavajú po dlhšom období a v iných rozmanitých životných situáciách.

Stupňovitosť úzko súvisí s individuálnymi možnosťami jedinca – dedičnosť, vek a pod. – pri tvorbe kognitívno-emocionálneho a sociálneho základu jedinca. To predpokladá úroveň zrenia a postupu podľa určitých náhodne prípadne úmyselne vybraných výchovných situácií pri výchovnom pôsobení v každej vývinovej úrovni jedinca.

Koncentričnosť v obsahu znamená, že vplyv výchovnej činnosti cez výchovnú situáciu nie je jednorázovým dielčím procesom, ale procesom permanentným. Výchovné pôsobenie nie je viazané iba na konkrétnu výchovnú situáciu (modelovú, plánovanú atď.), ale preniká cez ne v rôznej intenzite a postihuje inú zložku rozumovej, citovej a mravnej výchovy v každom úseku výchovno-vzdelávacieho procesu, a tak nie je možné vypracovať a popísať vplyv výchovnej situácie na konkrétne časové obdobie. Nevyhnutné je meniť mieru ovplyvňovania v rozmanitých druhoch výchovnej situácie, naučiť človeka meniť postoje, správanie a konanie, vytvárať názory a spájať ich so skutkami čím dosiahneme integrovaný a ucelený proces výchovnej činnosti.

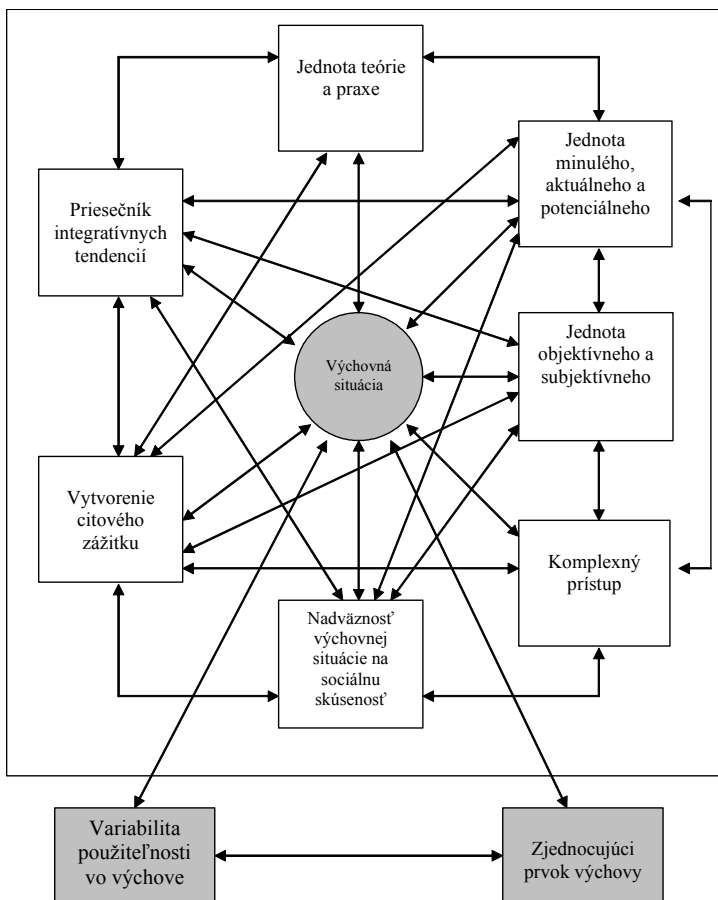
Postihnuteľnosť výsledkov je klasifikačný znak týkajúci sa zistenia konkrétnych výstupov. Konkrétne výstupy úzko súvisia s výberom druhu a náročnosti výchovnej situácie, ako i s dlhodobosťou aktivity. Konkrétnym výsledkom budú kvalitatívne posuny v správaní sa jedinca v určitej situácii, objasnenie okolností a motívov správania sa. Aktivita jedinca je jedinečná, takže vyžaduje u každého jedinca individuálny prístup a sledovanie aktívnej adaptácie a nesenie zodpovednosti za rozhodnutie a konanie pri riešení výchovnej situácie a sledovanie „kvalitatívneho prírastku“ pri zvnútorňovaní a jeho explicitnom vyjadrovaní.

Zameranosť do budúcnosti je výsledkom rozvoja osobnej dimenzie jedinca vo výchovnom procese ako najvyšší cieľ, ktorý dosiahol naplnením cieľov čiastkových a jeho zameranosť je usmerňovaná z ohľadom na ďalšiu činnosť jedinca. Od každého človeka to vyžaduje prístup k inému človeku a jeho participáciu na problémoch seba, iných ľudí a spoločnosti. Zameranosť do budúcnosti je podmienená osobnostnými možnosťami a ideálmi jedinca a potrebou spoločnosti.

Tieto klasifikačné znaky vychádzajú z obsahu výchovnej situácie a zo situačného pojatia výchovného procesu, kde je obsah výchovnej situácie braný ako základná kategória.

Koncept výchovnej situácie z psychologickéj analýzy výchovnej činnosti považujeme za prioritný a je nutné popísať, okrem klasifikačných znakov, prednosti týchto znakov, ktoré majú rôznu intenzitu. Znaky rôznej intenzity objavujúce sa vo výchovných situáciách nazývame špecifickými (obr. č. 5).

Obr. č. 5: Špecifické znaky výchovnej situácie



Výchovná situácia je priesečník integratívnych tendencií vo vedách o človeku. Vedy podieľajúce sa na kultivácii človeka a na rozvoji jeho spôsobilostí pre život nazývame pomáhajúce (sociálna pedagogika, ošetrovateľstvo, sociologické disciplíny – pozn. autora). V každej z týchto disciplín je rozvoj jedinca v strede záujmu a od neho sa odvídzajú zmeny. V teoretickej a praktickej rovine sú tieto vedy integrované vnútorne a zároveň sú integrované navzájom navonok. Preto je dôležité si uvedomiť, že bez poznatkov z pedagogických, psychologických, lekárskejších, filozofických a sociologických vied nebude možné výchovnú situáciu popísať a uplatniť v praxi.

Komplexný prístup k výchovnému a vzdelávaciemu daniu nie je izolovaným len vo výchovnej situácii, ale koncept situácie vychádza zo školského, mimoškolského, rodinného a širokosiahleho sociálneho diania, zámerného či nezámerného, v kontexte životnej situácie vychovávaných a vychovávateľov. Výchovná situácia je potom braná ako súbor činiteľov, ich prostriedkov a podmienok.

Výraz **jednoty teórie a praxe** sa uplatňuje v koncepte výchovnej situácie spojením teoretických poznatkov – pojem, znaky, atď. – s poznatkami z praxe (pozri empirickú časť práce). Teoretická rovina požiadaviek, predpokladov, analýz a metodík sa tak spája s praktickými postupmi, tvorením, riadením a optimalizáciou teoretických postupov v praxi.

Jednota minulého, aktuálneho a potenciálneho je špecifickým znakom výchovnej situácie, ktorý výchovnú situáciu odzrkadľuje v línii minulej skúsenosti a prvotnej sumy znalostí k aktuálnemu stavu pôsobenia výchovnej situácie na jedinca s „určitým“ predpokladom do budúcnosti. Z minulej skúsenosti sa do aktuálneho stavu premieta vzorec správania a skúsenosti. Pri ich analýze, spolu s ovplyvňovaním súčasným, voľbou stratégie a konkrétnych postupov, sa neobmedzuje len na aktuálny stav, ale vytvára predpoklad stavu budúceho. Výchovná situácia sa tak stáva predpokladom nových možností, ktoré sa objavia ako výzva k presahu do budúcej situácie a k hľadaniu novej cesty.

Výchovná situácia vychádza zo **subjektívneho konania a pri objektívnych charakteristikách** daného stavu vo filozofii „tu a teraz“. Subjektívna interpretácia objektívneho stavu bude zároveň vyjadrením miery prežívania a vytvorenia zážitku pre zúčastnených jedincov v prirodzených podmienkach.

Výchovná situácia je integrujúcim, **zjednocujúcim prvkom výchovy** v relatívne samostatnom, z celku výchovného diania extrahovanom obsahu zamerania výchovnej činnosti. Tým spája viaceré oblasti problematiky, ktoré skúmajú iné pedagogické disciplíny. Napríklad riešením výchovnej situácie v školskom prostre-

dí sa spája problematika teórie vzdelávania a teórie výchovy - výchovno-vzdelávací proces, problematika psychologickéj a sociálnej podmienenosti - prostredie a jeho vplyv na osobnosť, ako i problematika pedeutologická - rozvoj spôsobilostí učiteľa vytváraním a riešením výchovných situácií.

Vytvorenie emocionálneho zážitku funkčne nadväzuje na sociálnu skúsenosť. Okrem kognitívno-sociálneho rozmeru zdôrazňuje emocionálny aspekt. Emocionálny zážitok (pozitívny či negatívny) v určitej výchovnej situácii v súvislosti s činnosťou aktérov tejto situácie umožní budúce odmietnutie alebo akceptáciu určitého správania a konania na základe emocionálnej zainteresovanosti. Emocionálne zážitky sú základom pre pozitívny alebo negatívny charakter asociácie s určitou výchovnou situáciou a správaním sa v nej.

Nadväznosť výchovnej situácie na sociálnu skúsenosť žiaka vyzdvihuje význam spojitosti medzi výchovnou situáciou a osobnosťou, ktorá ju prežíva. Dôležitou súčasťou je i pochopenie faktu, že výchovnú situáciu a jej zmysluplnosť pre aktérov určujú subjekty samé, často na základe individuálnych a subjektívnych interpretácií, čím výchovnú situáciu pretvárajú a determinujú činnosti aktérov v nej. Uvedomením si významu situácie pre iným dosiahneme jej plnú identifikáciu s realitou a tým vytvoríme priestor pre poznanie sociálnej reality.

Výchovnú situáciu vieme **použiť v širokom spektre**. V jednom prípade môže pôsobiť vo výchovnej činnosti ako metóda riešenia situácií obdobného typu, v druhom prípade ako súčasť metodiky práce pri riešení sociálno-kognitívnych konfliktov, či ako metóda rozvoja spôsobilostí učiteľov. V prípade, že výchovnú situáciu využívame ako časť systému výchovy, stáva sa pre nás zrkadlom činnosti učiteľa a žiakov a zároveň ako vodítko pre kvalitatívne hodnotenie ich činnosti. Tým sa výchovná situácia a jej riešenie stáva variabilným prvkom vo výchovnej činnosti.

5 Záver

V prispevku sme predostreli koncepciu chápania výchovnej situácie a načrtli možnosť jej teoretického skúmania, ktoré je v súlade so základnými metodologickými princípmi teoretického výskumu. Danú problematiku považujeme za kľúčovú z pohľadu terminologického spresnenia a ďalšieho, najmä praktického, užívania v pedagogickej teórii a praxi.

Použitá literatúra

- ADCOK, C. J., *Fundamentals of Psychology*, repr. Harmondsworth, 1964.
- PATRY, J. (Eds.). *Effective and responsible teaching: The new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992, s. 227–248.
- ČÁP, P., DYTRYCH, Z. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha: SPN, 1980.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- GROSSMAN, P. L. *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teacher College Press, 1990.
- HLAVSA, J., LANGOVÁ, M., VŠETEČKA, J. *Člověk v životních situacích*. Praha: Academia, 1987.
- HOPE, G. The process of solving problems: young children exploring science, mathematics and technology. In: *Linking science, Mathematics and Technology educational and their Social relevance*. Malta: Commonwealth Association for Science, Technology and Mathematics Education, 2002.
- CHUDÝ, Š. Konflikt a možnosti jeho riešenia. In: *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence*. Praha: FreeTeens PRESS, 2003, str. 224–231.
- CHUDÝ, Š. Alternativne prístupy k riešeniu konfliktov. In: *Komenský*, roč. 12, 2004, č. 4, str. 31–344. ISSN 0323-0449.
- CHUDÝ, Š. Modelovanie výchovných situácií ako prostriedok rozvoja pedagogických zručností. In: ŠVEC, V. *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005, s. 53–64.
- JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke skvalitňování pedagogické praxe. In: MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004, s. 51–69.
- LANGOVÁ, M., KVAPIL, J. Přístupy k náročným výchovným situacím. In: *Československá psychologie V*. 1989, s. 439–451.
- LANGOVÁ, M. at al. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: UK, 1992.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: PdF MU, 2003.
- MAREŠ, J. Metakognice. Autoregulace změn. In: *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, s. 167–197.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium, 1995.
- POLANYI, M. *The tacit dimension*. New York: Doubleday, 1967.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002.

- RAŠTICOVÁ, L. Ve třídě nelze nekomunikovat aneb videotrénink interakcí v pedagogické praxi. In: *Komenský*, 2004, č. 4, s. 26–30.
- ROTTEROVÁ, B. *Kázeň a problematika jejího utváření*. Praha: UK, 1972.
- ŘEHULKA, E. Psychologické otázky pedagogických situací. *Učitel - vyučování - situace*. Brno: Paido, 1995, s. 53–58.
- ŘEZÁČ, J. K problému rozvíjení sebereflektivní kompetence v rámci interakčních cvičení. In: *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, s. 12–18.
- ŘEZÁČ, J., HORKÁ, H. Rozvíjení pedagogicko-psychologických dovedností v rámci profesních praktik. In: ŠVEC, V. (ed.). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, s. 51–81.
- SLAVÍK, J. Pojem situace ve školní reflexi. In: *Učitel - vyučování - situace*. Brno: Paido, 1995, s. 46–52.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.

Štefan Chudý, Mgr., Ph.D.
Ústav pedagogických věd
Univerzitní institut
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Mostní 5139
760 01 Zlín, ČR,
tel. 00420 576 037 367,
fax 00420 576 037 357,
e-mail: chudy@uni.utb.cz

Jakub Hladík, Mgr.
Ústav pedagogických věd
Univerzitní institut
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Mostní 5139
760 01 Zlín, ČR,
tel. 00420 576 037 367,
fax 00420 576 037 357,
e-mail: hladik@uni.utb.cz

HODNOCENÍ GRAFICKÉ INFORMACE UČEBNIC PŘÍRODOPISU

Libuše Hrabí

Souhrn

V článku jsou obsaženy poznatky o hodnocení grafické informace v 22 současných českých učebnicích přírodopisu. Metodický postup analýz byl zvolen dle Wahly. Získané výsledky ukazují, že nejvíce jsou zastoupeny obrazové zdroje (59,2% – 95,58%), schémata a ostatní kategorie zabírají minimální objem nebo se vůbec nevyskytují.

Klíčová slova

Učebnice přírodopisu, hodnocení grafické informace, zdroje grafické informace.

Summary

An evaluation of graphical information presented in biology textbooks

The paper reports on an assessment of graphical information as it is presented in 22 current Czech biology textbooks. Wahla's methodology was adopted for the analysis. Results show that illustrations are most frequent (59,2% – 95,58%), schematic figures and other forms of visualization are less frequent or even completely absent.

Key words

Biology textbooks, evaluation of the graphical information, sources of the graphical information.

Úvod

V současné době existuje řada nakladatelství, která produkují učebnice různých předmětů. Tyto moderní knihy povzbuzují žákovu tvořivost a většinou jsou pro ně i učitele esteticky přitažlivé. Jejich kvalita může být posuzována z různých pohledů, jak uvádí Průcha (1997).

Jednotlivé tematické celky se liší v učebnicích různých nakladatelství jak rozsahem, tak způsobem zpracování a v neposlední řadě i množstvím odborných termínů. V knihách je také vidět, že různé části byly tvořeny různými autory. Tato nesourodost s sebou přirozeně nese rozdíly v pochopení jednotlivých kapitol žáky. Kvalitu také ovlivňuje špatná vazba, ale hlavně nevhodně ztvárněná grafická informace. Obrazovou část informace v učebnicích přírodopisu i jiných předmětů nelze chápat jako nějaký doplněk, nýbrž jako důležitý komponent, který využívá názornosti. Správné zvolení grafických prvků v učebnicích je důležité pro pochopení a osvojení učiva. Bohatým zastoupením neverbální informace se především vyznačují učebnice přírodopisu i zeměpisu. Posuzováním této stránky v učebnicích geografie se u nás zabývali Wahla (1983) a Pluskal (1997). Přírodopisné knihy dosud nebyly takto analyzovány. Proto cílem mého výzkumu bylo zhodnotit obrazovou informaci v současných učebnicích přírodopisu a hlavní výsledky prezentovat v tomto článku.

Materiál a metody

K výzkumu byly použity učebnice přírodopisu nakladatelství Fortuna (1997, 1999), Jinan (1998, 2000, 2001), Nová škola (1998), Prodos (1998, 1999), Scientia (1997, 2000, 2001) a SPN (1998, 1999). Přesné citace uvádím v kapitole Výsledky. Celkem jsem zhodnotila 22 učebnic podle klasifikace, kterou zavedl Wahla (1983). V analyzovaných knihách bylo rozeznáváno 6 kategorií zdrojů informací:

1. kartografické zdroje (mapa, plán, mapový nákres);
2. statistické zdroje (graf, diagram, kartogram, piktoqram, statistická tabulka);
3. obrazové zdroje (fotografie, obrázek, blokdiagram);
4. schematické zdroje (profil, průřez, schéma);
5. geometrické zdroje (přímky, úsečky, geometrické obrazce a tělesa);
6. znakové zdroje (kartografické značky, jiné značky, znaky).

Každá neverbální grafická informace vyžaduje také verbální popis, který se stává její součástí. Pomocí této metody bylo ve všech 22 učebnicích zjišťováno, které komponenty grafické informace se v nich nacházejí a v jakém množství. Údaje byly převedeny na procenta. Celkové množství grafické informace v jedné učebnici tedy představovalo 100 %.

Výsledky

Hlavní údaje o jednotlivých kategoriích grafických informací ve studovaných učebnicích jsou uvedeny v tabulce 1. K názvům učebnic jednotlivých nakladatelství a ročníků jsou přiřazeny číslice od 1 do 4. Pod číslem 1 jsou vždy zařazeny učebnice pro 6. ročník ZŠ, další čísla ukazují na vyšší ročníky.

Získané výsledky dokumentují, že v učebnici nakladatelství Fortuna pro 6. ročník (Fortuna 1) představuje obrazová informace až 86,47 %, schémata zabírají 10,34 %, statistické a kartografické zdroje jsou zastoupeny v minimální míře. Kniha téhož nakladatelství pro 7. ročník (Fortuna 2) obsahuje až 95,3 % obrazových zdrojů. V učebnici pro 8. ročník (Fortuna 3) zaujímá tato skupina 74,02 % a schémata až 19 %. V knize pro 9. ročník (Fortuna 4) zabírají obrazové zdroje jen 64,16 % a schémata až 23,11 %.

V učebnicích tohoto nakladatelství je velké množství zdařilých obrázků. Řada schémat v knihách pro 6. a 7. ročník znázorňuje vztahy v ekosystémech, vývojová stadia živočichů, avšak jejich popisy nejsou dostačující. Také v textech učebnic není patřičná informace pro jejich pochopení. V knihách pro 8. a 9. ročník jsou takové problémy jen ojedinělé.

V učebnici nakladatelství Jinan pro 6. ročník (Jinan 1) činí obrazová informace 84,73 % a schémata zabírají 12,81 %. V knize pro 7. ročník (Jinan 2) představují obrazové zdroje 87,81 % a schémata zaujímají 8,29 %. V učebnicích pro další ročníky (Jinan 3 a Jinan 4) má obrazová informace sestupný trend (82 a 59,2 %). Naproti tomu se zvyšuje objem jiných skupin.

Obrazová informace je u těchto učebnic vhodně ztvárněna a obrázky jsou výstižné. Také schémata nepostrádají na přehlednosti. Textový doprovod je adekvátní, ale v učebnici pro 8. ročník jsou strany 49–56 zastoupeny dvakrát.

Učebnice přírodopisu od nakladatelství Nová škola byly vytvořeny pouze pro 6. a 7. ročník ZŠ (Nová škola 1, Nová škola 2). V těchto knihách tvoří obrazové zdroje nad 79 % a 89 %. Schémata zabírají zhruba 12 a 11 %. Další kategorie grafické informace jsou zastoupeny v minimální míře nebo se nevyskytují.

Učebnice nakladatelství Prodos pro 6. ročník (Prodos 1) se vyznačuje nižším zastoupením obrazových zdrojů než předchozí nakladatelství, což znamená 70,25 %, avšak schematická informace představuje vysoký objem (24,23 %). Další skupiny nejsou zastoupeny ve velkém rozsahu. Obdobná je situace v učebnicích dalších ročníků. Množství obrazových zdrojů se zvyšuje v souvislosti s vyšším ročníkem – až na 81,53 % (Prodos 4), a naopak množství schémat se snižuje. Geometrické obrazce se vyskytují ve větší míře než v učebnicích předchozích nakladatelství (činí až nad 6 %).

U těchto učebnic je grafická informace přitažlivě ztvárněna. Vhodně jsou kombinovány fotografie s obrázky. Některá schémata jsou ale náročná na pochopení.

V učebnici nakladatelství Scientia pro 6. ročník (Scientia 1) se setkáváme s vysokým množstvím obrazových zdrojů (81,53 %), avšak množství schémat činí pouze 9,35 % a ostatní kategorie jsou zastoupeny minimálně. Naproti tomu učebnice pro 7. ročník (Scientia 2) obsahuje méně obrazových zdrojů (71,48 %) a více schémat (22,22 %). V knize pro 8. ročník (Scientia 3) je vidět, že obrazové zdroje dosahují až téměř 87 % a schémata jen necelých 8 %. Další skupiny grafické informace jsou zastoupeny minimálně. V učebnici pro 9. ročník (Scientia 4) se objem obrazových zdrojů vyskytuje v menší míře než v předchozí (80,15 %), avšak ostatní kategorie zaujímají větší objem.

Obrazová stránka této řady učebnic je velmi úspěšně ztvárněna. Fotografie i obrázky jsou výstižné a adekvátní pro pochopení. Obdobně tomu je i u schémat. Slovní doprovod je přiměřený. Jednotlivé kapitoly pokrývají vždy celé stránky, což umožňuje snadnou orientaci v učebnicích. Nevýhodou je méně kvalitní vazba.

Učebnice nakladatelství SPN pro 6. ročník (SPN 1) má 88,24 % obrazových zdrojů, schémata pokrývají jen 9,1 %, geometrické obrazce zabírají 2,3 %. V učebnici pro 7. ročník (SPN 2) dosahují obrazové zdroje až téměř 96 %. Ostatní skupiny zabírají pouze minimální objem. V učebnici pro 8. ročník je zastoupení obrazových zdrojů nižší – 65,4 %. Schémata zabírají více než 18 %, statistické zdroje až 9 %. Učebnice pro 9. ročník má obrazovou informaci blízkou učebnici pro 6. ročník, což činí 83,5 % a zastoupení kartografické informace dosahuje přes 5 %.

Grafická informace v učebnicích tohoto nakladatelství je na velmi kvalitní úrovni. Fotografie i obrázky jsou dostatečně názorné a výstižné. Také schémata odrážejí podstatné informace. Slovní doprovod je přiměřený.

Tab. č. 1:

Zastoupení jednotlivých zdrojů grafické informace v učebnicích přírodopisu (v %)

Nakladatelství	Grafické zdroje					
	kartografické	statistické	obrazové	schematické	geometrické	znakové
Fortuna 1	0,27	2,92	86,47	10,34	0	0
Fortuna 2	0,43	3,84	95,3	0,43	0	0
Fortuna 3	0,39	5,91	74,02	19,0	0,52	0,25

Fortuna 4	6,13	6,13	64,16	23,11	0	0,47
Jinan 1	0,49	1,48	84,73	12,81	0,49	0
Jinan 2	1,95	1,95	87,81	8,29	0	0
Jinan 3	1,61	4,84	82,0	6,45	5,1	0
Jinan 4	6,8	16,33	59,2	14,97	2,7	0
Nová škola 1	1,54	6,15	79,23	12,31	0	0,77
Nová škola 2	0	0	89,33	10,67	0	0
Prodos 1	0,44	1,76	70,25	24,23	3,32	0
Prodos 2	0,36	4,02	72,1	17,52	6,0	0
Prodos 3	0,83	2,08	77,02	15,0	5,07	0
Prodos 4	4,32	0,72	81,53	7,19	6,24	0
Scientia 1	0	0,94	86,01	9,35	3,5	0
Scientia 2	1,17	1,75	71,48	22,22	2,6	0,58
Scientia 3	0,52	1,81	86,66	7,51	2,2	1,3
Scientia 4	5,76	4,12	80,15	6,17	3,8	0
SPN 1	0	0,36	88,24	9,1	2,3	0
SPN 2	0,29	0,55	95,58	3,58	0	0
SPN 3	5,0	9,17	65,4	18,33	2,1	0
SPN 4	5,52	2,75	83,5	4,83	3,4	0

Závěr

Lze shrnout, že podle kvantitativního posouzení jednotlivých kategorií grafické informace největší objem u všech učebnic zabírají obrázky, mnohem méně jsou zastoupena schémata. Statistické zdroje tvoří velmi malý objem a ostatní skupiny se vyskytují v učebnicích přírodopisu v minimální míře, nebo se vůbec nevyskytují. Ojedinele je v učebnicích zastoupena kategorie kartografických zdrojů a nejméně časté jsou znakové zdroje, charakteristické pro učebnice, kde se v přírodopisu probírá látka, související s učivem zeměpisu. Podle zastoupení a ztvárnění jednotlivých grafických skupin je možné doporučit pro výuku na základních školách zejména učebnice nakladatelství Scientia a SPN a na víceletých gymnáziích knihy od nakladatelství Prodos.

Literatura

- CÍLEK, V., MATĚJKA, D., MIKULÁŠ, R., ZIEGLER, V. *Přírodopis IV*. Praha: Scientia, 2000. 135.
- ČERNÍK, V., BIČÍK, V., BIČÍKOVÁ, L., MARTINEC, Z. *Přírodopis 2*. Praha: SPN, 1999. 127.
- ČERNÍK, V., BIČÍK, V., MARTINEC, Z. *Přírodopis 3*. Praha: SPN, 1998. 80.
- ČERNÍK, V., BIČÍK, V., MARTINEC, Z. *Přírodopis 1*. Praha: SPN, 1999. 103.
- ČERNÍK, V., MARTINEC, Z., VÍTEK, J. *Přírodopis 4*. Praha: SPN, 1998. 87.
- DOBRORUKA, L. J., CÍLEK, V., HASCH, F., STORCHOVÁ, Z. *Přírodopis I*. Praha: Scientia, 1997. 121.
- DOBRORUKA, L. J., GUTZEROVÁ, M., HAVEL, L., KUČERA, T., TŘEŠTÍKOVÁ, Z. *Přírodopis II*. Praha: Scientia, 1998. 152.
- DOBRORUKA, L. J., VACKOVÁ, B., KRÁLOVÁ, R., BARTOŠ, P. *Přírodopis III*. Praha: Scientia, 2001. 159.
- HAVLÍK, I. *Přírodopis 6*. Brno: Nová škola, 1998. 80.
- HAVLÍK, I. *Přírodopis 7*. Brno: Nová škola, 1998. 87.
- JURČÁK, J., FRONĚK, J. a kol. *Přírodopis 7*. Olomouc: Prodos, 1998. 142.
- JURČÁK, J., FRONĚK, J. a kol. *Přírodopis 6*. Olomouc: Prodos, 1999. 125.
- KANTOREK, J., JURČÁK, J., FRONĚK, J. *Přírodopis 8*. Olomouc: Prodos, 1999. 125.
- KOČÁREK, E. st., KOČÁREK, E. ml. *Přírodopis pro 6. ročník základní školy*. Praha: Jínan, 2000. 94.
- KOČÁREK, E. st., KOČÁREK, E. ml. *Přírodopis pro 7. ročník základní školy*. Praha: Jínan, 1998. 95.
- KOČÁREK, E. st., KOČÁREK, E. ml. *Přírodopis pro 8. ročník základní školy*. Praha: Jínan, 2000. 94.
- KOČÁREK, E. st., KOČÁREK, E. ml. *Přírodopis pro 9. ročník základní školy*. Praha: Jínan, 2001. 96.
- KVASNIČKOVÁ, D., FAIERAJZLOVÁ, V., FRONĚK, J., PECINA, P. *Ekologický přírodopis 8*. Praha: Fortuna, 1999. 128.
- KVASNIČKOVÁ, D., JENÍK J., PECINA, P., FRONĚK, J., CAIS, J. *Ekologický přírodopis 6*. Praha: Fortuna, 1997. 136.
- KVASNIČKOVÁ, D., JENÍK J., PECINA, P., FRONĚK, J., CAIS, J. *Ekologický přírodopis 7*. 1. část. Praha: Fortuna, 1997. 94.

- KVASNIČKOVÁ, D., JENÍK J., PECINA, P., FRONĚK, J., CAIS, J. *Ekologický přírodopis 7. 2. část*. Praha: Fortuna, 1999. 77.
- KVASNIČKOVÁ, D., JENÍK, J., FRONĚK, J., TONIKA, J. *Ekologický přírodopis 9*. Praha: Fortuna, 1999. 111.
- PLUSKAL, M. *Měření obtížnosti didaktických textů*. In: *Český pedagogický výzkum v současných společenských podmínkách*. Brno: CERM, 1997. 88-91.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 279.
- WAHLA, A. *Strukturní složky učebnic geografie*. Praha: SPN, 1983. 84.
- ZAPLETAL, J., JANOŠKA, M., BIČÍKOVÁ, L., TOMANČÁKOVÁ, M. *Přírodopis 9*. Olomouc: Prodos, 2000. 95.

RNDr. Libuše Hrabí, Ph.D.
Katedra přírodopisu a pěstitelství PdF UP
Purkrabská 2
771 40 Olomouc

KOMPLEXNOSŤ STAROSTLIVOSTI A SLUŽIEB POSKYTOVANÝCH V ŠPECIÁLNOPEĐAGOGICKEJ PORADNI A V DETSKOM INTEGRAČNOM CENTRE

Petra Jurkovičová

Abstrakt

Náš príspevok prináša krátke zhrnutie prieskumu z roku 2005, v rámci ktorého sme sa pokúsili charakterizovať aktuálny stav a základné rozdiely v zabezpečovaní komplexnej starostlivosti o deti a mládež so zdravotným postihnutím a ich rodiny prostredníctvom služieb ponúkaných špeciálnopedagogickými poradňami a detskými integračnými centrami.

Kľúčové slová

Špeciálnopedagogické poradenstvo, komplexnosť služieb, osoby so zdravotným postihnutím, špeciálnopedagogická poradňa, detské integračné centrum.

Abstract

Complex services provided at counseling institutions for people with special needs

In our paper we shortly report on a study conducted in 2005. The research investigated the current state and basic differences between institution providing complex counseling services for people with special needs and their parents.

Key words

Special educational counseling, complex services, people with special needs, counseling centers, children's centers for integration

Úvod

Špeciálnopedagogické poradenstvo je strešným pojmom pre služby poskytované ľuďom so zdravotným postihnutím, ich rodinám, pedagógom na bežných materských a základných školách, ale aj na školách pre postihnuté deti a mládež.

Hlavným cieľom tohto druhu poradenstva a teda aj služieb, ktoré ho charakterizujú, je *pomoc pri riešení problémov, ktoré sa ako dôsledok postihnutia prejavujú vo výchovnej vzdelávacej, vývinovej oblasti a v oblasti adaptácie a následnej socializácie jedinca s postihnutím do hlavného prúdu spoločnosti.*

Poradenstvo v oblasti špeciálnopedagogickej starostlivosti a rehabilitácie detí a mládeže so zdravotným postihnutím a zdravotným postihnutím ohrozených sa orientuje okrem diagnostickej a korekčnej činnosti aj na aktivity spojené so zisťovaním školskej zrelosti a so zaraďovaním, prípadne preradovaním konkrétneho dieťaťa do takého druhu školy, ktorý najviac vyhovuje schopnostiam, zručnostiam a potrebám dieťaťa.

1 Činnosť poradenských zariadení

Špeciálnopedagogické poradenstvo na Slovensku zabezpečujú špeciálnopedagogické poradne a detské integračné centrá. Náplň ich činnosti je v mnohých oblastiach služieb rovnaká, avšak podľa legislatívnych predpisov a tiež podľa priestorových, materiálnych, personálnych a organizačných možností sú niektoré služby poskytované len jedným z uvedených zariadení.

Medzi služby, ktoré sú poskytované oboma zariadeniami špeciálnopedagogického poradenstva, patrí:

- stanovenie komplexnej diagnózy, prognózy a následná intervencia rozpracovaná v individuálnom výchovno-vzdelávacom programe, prípadne v individuálnom stimulačnom pláne
- zisťovanie školskej zrelosti, príprava dieťaťa na zaškolenie, výber vyhovujúceho školského zariadenia z hľadiska špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb konkrétneho dieťaťa
- konzultačná činnosť pre rodičov v oblasti domácej starostlivosti o dieťa v návaznosti na rehabilitačné a terapeutické aktivity realizované s dieťaťom v zariadení
- konzultačná a metodická činnosť pre pedagógov bežných aj špeciálnych škôl, usporadúvanie prednášok a seminárov orientovaných na problematiku zdravotného postihnutia
- osvetová činnosť v rámci prípravy širokej verejnosti na integráciu zdravotne postihnutých ľudí do majoritnej spoločnosti
- výskumná činnosť spojená s tvorbou nových metodických materiálov v oblasti výchovy a vzdelávania detí a mládeže so zdravotným postihnutím
- pomoc pri vyrovnávaní sa rodiny aj samotného dieťaťa zdravotne postihnutého s ťažkou životnou situáciou – t.j. podporné služby pre rodinu

- poradenstvo v oblasti partnerských vzťahov, pomoc pri výbere vhodného zamestnania a príprava naň.

Vyššie uvedené služby sú poskytované tak špeciálnopedagogickou poradňou, ako aj detským integračným centrom.

Jednou zo základných služieb poskytovaných zariadeniami špeciálnopedagogického poradenstva je aj pomoc pri tvorbe individuálnych vzdelávacích programov (IVP) pre deti so zdravotným postihnutím, ktoré sú integrované vzdelávané, alebo pre tie, ktoré vzhľadom na komplikovanosť svojho postihnutia potrebujú individuálny prístup aj popri špeciálnych metódach, formách a postupoch, ktoré sú pri ich vzdelávaní používané.

Na tvorbe IVP sa zúčastňujú špeciálni pedagógovia – zamestnanci poradenského zariadenia – učitelia na bežnej, respektíve špeciálnej škole, ktorí dieťa vzdelávajú.

Aby bol vytvorený IVP optimálne prispôsobený potrebám dieťaťa a zohľadňoval jeho individuálne schopnosti, zručnosti a vedomosti, musí byť postavený na dôkladnom poznaní aktuálneho stavu psychických, kognitívnych a motorických zručností dieťaťa, zohľadňovať jeho diagnózu aj prognózu. Je preto žiaduce, aby podklady na vytvorenie IVP boli tvorené v spolupráci všetkých potrebných odborníkov zastupujúcich rezorty zdravotníctva, školstva a sociálnych vecí a rodiny.

Z toho vyplýva, že každá činnosť, ktorá je v spojitosti so starostlivosťou o zdravotne postihnuté dieťa vykonávaná, musí mať interdisciplinárny charakter a musí využívať medzirezortnú spoluprácu viacerých odborníkov.

Aby bola dodržaná táto podmienka, malo by každé špeciálnopedagogické poradenské zariadenie zamestnávať odborníkov zastupujúcich vyššie uvedené rezorty.

Aktivity zabezpečujúce komplexnú starostlivosť o deti a mládež so zdravotným postihnutím, ich rodiny a okolie môžu byť postavené tak na internej spolupráci poradenských pracovníkov z rôznych odborov zamestnaných priamo v zariadení alebo na externej spolupráci zamestnancov poradenského zariadenia s odbornými pracovníkmi iných inštitúcií (špeciálne školy, detské nemocnice a polikliniky, úrady práce, sociálnych vecí a rodiny, občianske združenia, školské úrady, štátny pedagogický ústav a pod.).

Všetky úlohy a ciele činnosti jednotlivých špeciálnopedagogických poradenských zariadení sú sice presne definované v zákone a zakotvené vo vzorovom štatúte zariadení špeciálnopedagogického poradenstva, avšak aj napriek tomu

existujú veľké rozdiely medzi jednotlivými zariadeniami priamo v rozsahu nimi poskytovaných služieb a v ich kvalite.

2 Charakteristika rozdielov medzi zariadeniami špeciálnopedagogického poradenstva

Hlavný rozdiel je v zložení klientely jednotlivých poradenských zariadení. Pokiaľ špeciálnopedagogické poradne (ŠPP) majú vo väčšine prípadov klientov s rovnakým druhom a často aj s rovnakým stupňom postihnutia, detské integračné centrum (DIC) sa venuje klientom so všetkými druhmi, stupňami postihnutia a tiež klientom s viacnásobným postihnutím.

Rozdiel je tiež vo vekovom zložení klientov jednotlivých zariadení. U ŠPP závisí vek klientov od školského zariadenia, pri ktorom je poradňa zriadená, t. j. klientmi poradne sú v prevažnej miere priamo žiaci danej školy.

DIC je zamerané vo svojich činnostiach najmä na ranný vek, t. j. poskytuje svoje služby hlavne rodičom detí so zdravotným postihnutím v ranom veku a rehabilitačné a terapeutické služby deťom od narodenia po ukončenie školskej dochádzky. *V optimálne prebiehajúcim poradenskom vzťahu sa poradca informuje aj o ďalšom živote svojho klienta po ukončení jeho školskej dochádzky*, udržiava s ním aj naďalej kontakt aspoň na formálnej úrovni.

Špecifikom detských integračných centier je poskytovanie poradenstva a starostlivosti aj deťom a mládeži so zdravotným postihnutím, ktoré sú vzdelávané individuálne integrované v bežných triedach základných a materských škôl, prípadne v špeciálnych triedach bežných ZŠ a MŠ.

Základné rozdiely, ale aj spoločné črty týchto dvoch zariadení sú podmienené obsahom ich činnosti, ktorý je presne definovaný v zákone MŠ SR č. 279/1993 Z. z. v znení neskorších predpisov. Orientačne však môžeme činnosť každého zariadenia charakterizovať popisáním cieľovej skupiny, ktorá tvorí klientelu daného zariadenia.

Špeciálnopedagogická poradňa sa zameriava najmä na poradenskú a terapeutickú intervenciu pre deti a mládež s určitým druhom postihnutia v období školského veku až po ukončenie prípravy na povolanie.

Detské integračné centrum zabezpečuje starostlivosť pre deti a mládež so všetkými druhmi a stupňami postihnutia od raného veku po ukončenie prípravy na povolanie. V mnohých prípadoch však poskytuje svoje služby aj dospelým zdravotne postihnutým ľuďom.

3 Služby a organizácia starostlivosti v zariadení špeciálnopedagogického poradenstva

Služby a organizačné zabezpečenie starostlivosti, ktoré obidve zariadenia poskytujú, by sme mohli rozdeliť do niekoľkých oblastí, v rámci ktorých sme porovnávali výsledky získané v prieskume zameranom na zistenie komplexnosti starostlivosti v rámci kompetencií ŠPP a DIC v roku 2005.

Ako najdôležitejšiu a zároveň spoločnú pre obidve poradenské zariadenia môžeme označiť **oblasť poradenských – diagnosticko-intervenčných služieb**.

Aktivity v tejto oblasti sú orientované na komplexnú diagnostiku, zostavovanie individuálnych stimulačných a výchovno-vzdelávacích programov, priamu prácu s dieťaťom ambulantnou formou, prípadne formou terénnej starostlivosti. Činnosti obsiahnuté v oblasti diagnosticko-intervenčných služieb sú náplňou práce zamestnancov oboch zariadení, avšak ich rozpätie a úroveň je podľa doterajších prieskumov v tejto oblasti rôzna. Súvisí to najmä s ekonomickou situáciou a finančným zabezpečením toho ktorého zariadenia a s právnou formou, ktorú dané zariadenie má, t.j. či má právnú subjektivitu na samostatné vykonávanie svojej činnosti, alebo je iba súčasťou organizačnej štruktúry inej inštitúcie.

Úroveň poskytovanej starostlivosti môže zároveň významne ovplyvňovať aj odbornosť a osobná zainteresovanosť zamestnancov daného zariadenia.

Oblasť osvetovej a výskumnej činnosti je druhou významnou skupinou aktivít, ktoré by mali byť spoločné pre obe zariadenia.

Tak špeciálnopedagogická poradňa, ako aj detské integračné centrum majú vo svojich povinnostiach definovanú prácu a poradenstvo pre odbornú aj laickú verejnosť. Osvetová činnosť a informovanie verejnosti je vlastne jednou z podmienok pre úspešnú integráciu ľudí s postihnutím do spoločnosti a tým aj jednou z hlavných úloh a cieľov špeciálnopedagogického poradenstva. Každý zamestnanec ŠPP alebo DIC je odborníkom v určitej oblasti špeciálnej pedagogiky a v rámci svojich poradenských aktivít má jedinečný priestor na vytváranie a overovanie nových špecifických foriem metód a postupov pre svoju prácu s deťmi a mládežou.

Oblasť personálneho zabezpečenia opisuje zloženie zamestnancov pracujúcich v danom poradenskom zariadení.

Komplexná starostlivosť o deti a mládež so zdravotným postihnutím predpokladá interdisciplinárny kontext riešenia problematiky zdravotného postihnutia a medzirezortnú spoluprácu pre poskytovanie ucelenej, t.j. komplexnej starostlivosti a služieb pre ľudí s postihnutím. Preto ak ŠPP aj DIC chcú po-

skytovať komplexnú starostlivosť svojim klientom, musia zabezpečiť spoluprácu všetkých potrebných odborníkov, ktorí sa vo svojej činnosti zaoberajú niektorým aspektom zdravotného postihnutia.

Samozrejme nie je možné, aby všetky odbory a rezorty, ktoré sa na starostlivosti o postihnutých podieľajú, boli priamymi zamestnancami poradenského zariadenia. Je však možné a teda aj žiadúce, aby **zamestnanci daného zariadenia spolupracovali s potrebnými odborníkmi** aspoň formou externej spolupráce.

- V každom špeciálnopedagogickom poradenskom zariadení by však nemal chýbať interne zamestnaný *špeciálny pedagóg*, ktorý prevádza diagnostiku a intervenciu u dieťaťa zdravotne postihnutého, zabezpečuje konzultačný a poradenský servis pre rodičov, pedagógov a verejnosť, spolupracuje s rôznymi špeciálnopedagogickými a inými inštitúciami, organizáciami a pod.
- *Psychológ* je zástupcom ďalšieho nepostrádateľného odboru. Jeho aktivity sú prevažne orientované na psychologickú diagnostiku vývinovej úrovne dieťaťa, na úroveň jeho psychických procesov v jednotlivých oblastiach aj celkovo. Zároveň sa orientuje na psychologickú podporu a pomoc rodičom pri vyrovnávaní sa s postihnutím ich dieťaťa atď.
- Nezastupiteľné miesto v odbornom tíme špeciálnopedagogického poradenského zariadenia má tiež *sociálny pracovník*. Jeho činnosť sa zameriava najmä na zorientovanie klientov a ich rodičov, prípadne verejnosti, v otázkach sociálneho zabezpečenia, výhod a povinností vyplývajúcich pre klienta z jeho zdravotného postihnutia. Môže tiež poskytovať poradenstvo a konzultácie v oblasti právneho poradenstva a výkladu platnej legislatívy.

Do **oblasti organizácie poradenského procesu** môžeme zaradiť frekvenciu stretnutí zameraných na priamu prácu s dieťaťom podľa vypracovaného stimulačného programu, charakteristiku žiadateľa, ktorý dáva podnet na vyšetrenie dieťaťa.

Do tejto skupiny môžeme tiež zaradiť informácie o poskytovaní terénneho poradenstva, ktoré zariadenie vykonáva. Či už je to ohraničené určitým druhom inštitúcií, kde sa terénna práca vykonáva, alebo charakteristikou skupiny klientov a ich rodinných pomerov, pre ktorých je terénne poradenstvo v danom zariadení určené a poskytované.

V neposlednom rade patrí k organizačnej stránke špeciálnopedagogického poradenstva aj získavanie spätnej kontroly vykonanej intervencie a stimulačnej práce s klientom. Tieto informácie hovoria najmä o spôsobe zápisu činností a aktivít uskutočnených pri práci s klientom, odporúčania a podmienky pre spo-

luprácu s klientom aj s jeho rodinou. Súčasťou je tiež kompletná dokumentácia o klientovi a jeho obtiažach.

Všetky uvedené služby, činnosti, aktivity a odborníci, ktorí sa nimi zaoberajú vo svojej práci s dieťaťom so zdravotným postihnutím v rámci špeciálnopedagogického poradenstva, by malo každé zariadenie špeciálnopedagogického poradenstva na určitej konkrétnej úrovni poskytovať. Táto podmienka nevychádza ani tak z platnej legislatívy, ako z potrieb detí a mládeže so zdravotným postihnutím a zdravotným postihnutím ohrozených a ich rodín.

Podmienka komplexnosti služieb nie je len podmienkou zákonov a právnych predpisov. Je to najmä povinnosť voči deťom so zdravotným postihnutím a ich rodinám, ktoré sú na tejto starostlivosti závislé a sú odkázané na jej poskytovanie práve zariadeniami špeciálnopedagogického poradenstva.

4 Charakteristika prieskumu

Prieskum, ktorého výsledky uvádzame, bol vykonaný v roku 2005 v rámci experimentálnej časti diplomovej práce a zameriaval sa na zistenie komplexnosti špeciálnopedagogickej starostlivosti v rámci kompetencií vybraných zariadení špeciálnopedagogického poradenstva.

4.1 Cieľ prieskumu

Cieľom prieskumu bolo zistiť a charakterizovať aktuálny stav starostlivosti a služieb poskytovaných vo vybraných zariadeniach špeciálnopedagogického poradenstva, t. j. špeciálnopedagogických poradniach a detských integračných centrách vzhľadom na platné právne predpisy a vzorový štatút zariadení špeciálnopedagogického poradenstva.

4.2 Prieskumná vzorka

Prieskumnú vzorku tvorili dva základné súbory respondentov – poradenských pracovníkov z 29 zariadení špeciálnopedagogického poradenstva na Slovensku.

Do prvej skupiny boli zaradení poradenski zamestnanci špeciálnopedagogických poradní zo 16 miest na Slovensku, čo predstavuje 76 % z celkového počtu respondentov.

Druhú skupinu tvorili zamestnanci detských integračných centier – prevažne špeciálni pedagógovia s rôznou špecializáciou – zo 7 miest na Slovensku, čo predstavuje 24 % z celkového počtu respondentov.

4.3 Metodológia prieskumu

Základnou metódou použitou na získavanie informácií bol neštandardizovaný dotazník. Dotazník bol zostavený pre pedagogických pracovníkov a iných odborníkov z oblasti špeciálnopedagogického poradenstva a starostlivosti o deti so zdravotným postihnutím a ich rodiny. Pre každý druh poradenského zariadenia bol zhotovený samostatný dotazník obsahujúci poloopené a uzavreté otázky.

Pri spracovávaní informácií z dotazníkov a interpretácii získaných výsledkov boli jednotlivé otázky podľa obsahu rozdelené do týchto piatich oblastí:

- oblasť poradenských služieb
- oblasť osvetovej a výskumnej činnosti
- oblasť personálneho zabezpečenia
- oblasť priestorového zabezpečenia, kontakt na zariadenie
- oblasť organizácie poradenského procesu.

Pri definovaní jednotlivých oblastí sme prihliadali k obsahu služieb charakterizovaných platnou legislatívou, a to individuálne pre každý druh zariadenia.

Výsledky získané v dotazníku sme spracovali metódou komparácie a vyjadrením štatistických významných rozdielov medzi jednotlivými súbormi aj medzi konkrétnymi zariadeniami v rámci každého jedného súboru.

5 Výsledky prieskumu medzi prieskumnou vzorkou špeciálnopedagogických poradní a vzorkou detských integračných centier

Porovnanie súborov dát získaných v jednotlivých skupinách zariadení sme realizovali prostredníctvom neparametrického U-testu pre dva súbory. V nasledujúcej tabuľke 1 uvádzame výsledky komparácie rozdielov medzi skúmanými súbormi.

Tab. č. 1: Porovnanie významnosti rozdielov medzi ŠPP a DIC použitím U-testu

Hypotéza Ho - medzi špeciálnopedagogickými poradňami a detskými integračnými centrami nie sú štatisticky významné rozdiely.

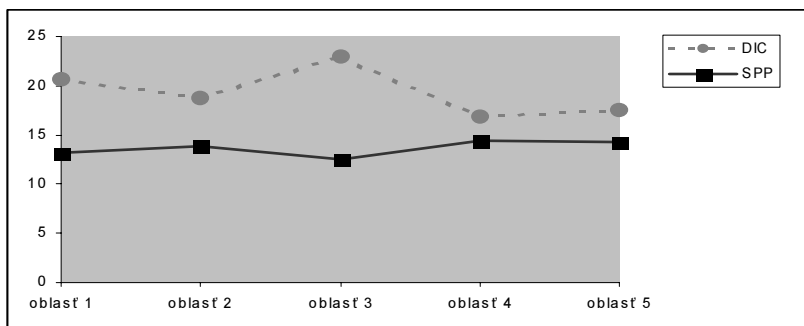
oblasť	U	U kritické	hypotéza Ho
1	37,5	44	zamietame
2	51	44	prijímame
3	21,5	44	zamietame
4	63,5	44	prijímame
5	59,5	44	prijímame

Podľa výsledkov uvedených v tabuľke 1 môžeme povedať, že **štatisticky významné rozdiely medzi jednotlivými druhmi poradenských zariadení sa vyskytujú v prvej a tretej oblasti**. Rozsah činností ponúkaných špeciálnopedagogickými poradňami v oblasti poradenských a terapeutických služieb a tiež v oblasti personálneho zabezpečenia zariadenia je na nižšej úrovni ako rozsah činností DIC.

Pre prehľadnejšiu možnosť interpretácie získaných výsledkov uvádzame nasledujúci graf 1, ktorý porovnáva rozsah služieb v jednotlivých oblastiach služieb medzi ŠPP a DIC na základe priemerných poradí, ktoré jednotlivé zariadenia získali v poskytovaní špeciálnopedagogických služieb.

Graf 1:

Naznačenie rozsahu služieb poskytovaných ŠPP a DIC v jednotlivých oblastiach prostredníctvom priemerných poradí



Aj na základe grafického zobrazenia môžeme konštatovať, že detské integračné centrá zabezpečujú väčšie množstvo poradenských služieb a vzhľadom na personálne obsadenie DIC môžeme tvrdiť, že aj komplexnejšie.

Najväčšie rozdiely sú v personálnom zabezpečení jednotlivých druhov zariadení, čo môže súvisieť aj s rozdielnym obsahovým zameraním DIC a ŠPP.

Špeciálnopedagogické poradne sú orientované na určitý druh postihnutia a vzhľadom na ich naviazanosť na štruktúru konkrétnej školy aj na určitý ohraňovaný vek klientov a stupeň ich postihnutia. Z tohto dôvodu je pochopiteľné, že je zbytočné, aby zamestnávali veľké množstvo rôznych odborných pracovníkov. My sme však nediferencovali špeciálnych pedagógov pracujúcich v zariadeniach podľa ich špecializácie a zároveň sme skúmali aj externú spoluprácu. To znamená, že aktuálna situácia v personálnom zabezpečení špeciálnopedagogických poradní je celkovo na podstatne horšej úrovni, ako je situácia v detských integračných centrách.

Druhý najmarkantnejší rozdiel medzi ŠPP a DIC je v zabezpečovaní základných poradenských, diagnostických, prognostických, terapeutických a intervenčných služieb.

Na záver môžeme konštatovať, že rozsah a komplexnosť služieb poskytovaných detskými integračnými centrami je na lepšej úrovni než v špeciálnopedagogických poradniach.

Kvalitatívnu analýzu získaných odpovedí na otázku: „Čo podľa vás zahŕňajú komplexné služby v špeciálnopedagogickom poradenstve?“ uvádzame na získanie predstavy o tom, aký pohľad majú konkrétni poradenský pracovníci z praxe na celkový rozsah ich práce v optimálnej podobe.

- Diagnostika, prognostika
- Následná intervencia, priama práca s klientom zohľadňujúca individuálny prístup, ale aj práca so skupinou
- Tvorba stimulačných programov
- Poradenské služby pre rodičov a pedagógov
- Rehabilitačné služby – práca fyzioterapeuta, liečebno-rehabilitačné aktivity
- Depistáž

Veľmi zriedka definovanými boli spolupráca s odborníkmi, interdisciplinárny prístup, pomoc pri integrácii detí s postihnutím do spoločnosti.

Ani v jednom prípade nebolo spomenuté zapožičiavanie kompenzačných pomôcok, čo môže byť spojené s finančnou náročnosťou tejto služby, ktorá je však zákonom charakterizovaná a zaradená do základného obsahu činností špeciálnopedagogických poradenských zariadení.

Celkovo môžeme povedať, že väčšina poradenských pracovníkov si predstavuje pod pojmom komplexnosť služieb alebo starostlivosti objem činnosti a aktivít, ktoré sú charakterizované aj vo vzorovom štatúte a v zákone č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach.

Nedostatkom je, že mnoho odborníkov pracujúcich s ľuďmi s postihnutím si dostatočne neuvedomuje nevyhnutnosť nadviazania úzkej spolupráce medzi odborníkmi z jednotlivých rezortov a možnosti zdieľať získané informácie o konkrétnom dieťati a individuálnej práci s ním všetkými zainteresovanými pracovníkmi.

Zákon o ochrane osobných údajov, ktorým sa usmerňuje zverejňovanie osobných údajov o klientoch v akejkolvek podobe, by mal byť upravený pre potreby odbornej spolupráce viacerých odborníkov participujúcich na riešení problému jedného klienta. To by mali zohľadňovať najmä samotní poradenský pracovníci. Znemožnenie prístupu k dokumentácii dieťaťa je podľa nášho názoru kontraproduktívne vzhľadom na komplexnosť a interdisciplinárny prístup v starostlivosti o deti a mládež so zdravotným postihnutím.

Záver

Komparáciou jednotlivých špeciálnopedagogických poradenských zariadení navzájom sme dokázali, že *detské integračné centrá sú lepšie pripravené reagovať na stále zložitejšie a meniace sa potreby praxe*. Vzhľadom na ich nezávislosť od iných školských zariadení a samostatné postavenie týkajúce sa právnej subjektivity majú detské integračné centrá väčšiu možnosť flexibilne sa prispôbovať a meniť rozsah a úroveň poskytovaných služieb. Táto výhoda vyplýva, ako vieme, aj zo zákonom definovaného profilu zariadenia a obsahu jeho činnosti.

Na druhej strane špeciálnopedagogické poradne sú vzhľadom na svoju závislosť od školského zariadenia, ktorého časť organizačnej štruktúry tvoria, veľmi obmedzované a úzko špecializované, dôvodom čoho je, že nie sú schopné dostatočne flexibilne reagovať na meniace sa požiadavky praxe a často zotrvávajú na rovnakej úrovni aj napriek markantným zmenám v potrebách celej spoločnosti.

Ako sme zistili, štatisticky významné rozdiely v neprospech ŠPP sa vyskytli najmä v oblasti personálneho zabezpečenia.

Podľa nášho názoru je jednou z príčin daného stavu aj fakt, že mnoho špeciálnopedagogických poradní závisí aj po finančnej stránke od škôl, pri ktorých sú zriadené. Keďže finančná a ekonomická situácia v dnešnom školstve

v rámci Slovenskej republiky nie je práve najoptimálnejšia, odzrkadľuje sa to aj v nahustení povinností viacerých poradenských pracovníkov do kompetencií jedného.

S tým sa spája samozrejme preťaženosť personálu a nedostatok priestoru venovať sa všetkým činnostiam v potrebnej kvalite.

Veľmi úzko s touto problematikou súvisí aj profilácia špeciálnych pedagógov pracujúcich v špeciálnopedagogickej poradni. Vo väčšine prípadov sú to špeciálni pedagógovia – učitelia, ktorí okrem poradenskej činnosti pracujú ako učitelia na danej škole. To podmieňuje už spomínaný nedostatok času a priestoru venovať sa poradenskej činnosti naplno.

Nedostatočný počet odborníkov spolupracujúcich s poradenským zariadením na zabezpečovaní komplexného prístupu v riešení špeciálnopedagogických problémov podmieňuje úzku špecializovanosť zariadenia a špecifickosť problémov, ktoré je schopné riešiť.

Optimálnym riešením je využitie interdisciplinárnej medzirezortnej spolupráce s odborníkmi z viacerých oblastí. Pokiaľ nie je zariadenie z akýchkoľvek dôvodov schopné vytvoriť priamu spoluprácu s odborníkmi, je možné zaistiť komplexnosť starostlivosti využitím externých foriem spolupráce narákadaj na báze dobrovoľnosti, prípadne odbornej výpomoci. V tom prípade poradňa nemusí mať k dispozícii dostatok finančných a materiálnych zdrojov na ohodnotenie spolupracujúceho odborníka, ako by tomu bolo pri internej spolupráci.

Ďalší veľmi významný rozdiel sa prejavil v poskytovaní poradenských služieb. Môžeme konštatovať, že aj v tomto prípade má dôležitý vplyv práve profilácia poradenského pracovníka. Na zhotovenie komplexnej diagnózy každého klienta je potrebný určitý čas. Pre efektívnu intervenciu sa zasa žiada získanie si dôvery klienta, poznanie jeho silných a slabých stránok, ktoré možno na prvý pohľad nesúvisia s jeho problémami, avšak môžu významným spôsobom pomáhať pri ich odstraňovaní.

Medzi ***základné aktivity***, ktorým by sa mal poradenský pracovník venovať, patrí aj ***depistáž, t.j. vyhladávanie detí a mládeže s postihnutím, poruchou alebo narušením alebo postihnutím ohrozených***. To predpokladá množstvo návštev v rôznych zariadeniach, školách, detských domovoch, nemocniciach alebo priamo v ambulanciách detských lekárov, spoluprácu s úradmi práce, sociálnych vecí a rodiny atď.

Pokiaľ poradenský pracovník nie je v zariadení zamestnaný na plný úväzok, nemôže postihnúť všetky vymenované aktivity a zároveň ich vykonávať na určitej požadovanej úrovni a v potrebnom rozsahu.

Špeciálni pedagógovia – učitelia nie sú v rámci svojho štúdia pripravovaní v oblasti poradenstva, diagnostiky a terapie. Ak teda pedagóg chce vykonávať svoju prácu v poradenskom zariadení dostatočne fundovane, musí si nevyhnutne doplniť chýbajúce informácie v tejto oblasti. Akým spôsobom a na akej úrovni si dané poznatky osvoji, závisí od jeho osobnej zodpovednosti a prístupu k poradenskej činnosti, čo môže opäť negatívne determinovať rozsah ponúkaných poradenských služieb.

Opierajúc sa o zistené nedostatky môžeme zhodnotiť *stav služieb poskytovaných v špeciálnopedagogických poradniach, čo sa týka ich komplexnosti ako nedostatočný vzhľadom na zvyšujúce sa nároky praxe.*

Je známe, že takmer žiadne postihnutie sa nevyskytuje v tzv. „čistej“ forme. Takmer každý druh postihnutia so sebou nesie aj sekundárne poruchy alebo narušenia, prípadne sa kombinuje a vzniká tak viacnásobné postihnutie. Príliš úzka profilácia špeciálnopedagogických poradní a špecifickosť ponúkaných služieb nemôže obstáť v konkurencii so široko koncipovaným obsahom špeciálnopedagogickej poradenskej starostlivosti poskytovanej detskými integračnými centrami.

Toto tvrdenie ešte viac umocňuje práve zistená rozdielna úroveň starostlivosti v jednotlivých špeciálnopedagogických poradniach na Slovensku.

Literatúra

- DOČKAL, V. Problémy špeciálno-pedagogického poradenstva. In: NOVÁKOVÁ, K., ZUBOVÁ, M. *Špeciálno-pedagogické poradenstvo. Informačný bulletin*. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy, 1997, s. 20–30.
- JURKOVIČOVÁ, P. *Komplexnosť starostlivosti a služieb poskytovaných v špeciálnopedagogickej poradni a detskom integračnom centre*. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, 2005. (nepublikovaná diplomová práca)
- KEBLOVÁ, A. Významný článok systému komplexní péče o zrakově postižené. *Vychovávateľ*, 1996, roč. 40, č. 7–8, s. 15–17. ISSN SK/20041216.
- Koncepcia špeciálnopedagogického poradenstva v SR v časovom horizonte rokov 2000–2015. (Návrh aktualizácie Koncepcie špeciálnopedagogického poradenstva v SR v časovom horizonte rokov 2000–2015 schválenej Ministerstvom školstva SR č. 68/1998-42 dňa 15. mája 1998). 3/2000.
- KOPČANOVÁ, D. V čom poradí poradňa. *Predškolská výchova*, 1992–93, roč. 47, č. 2, s. 20. ISSN 0032-7220.

- KOPČANOVÁ, D., KRÝSLOVÁ, M. Poradenské zariadenia na Slovensku. Súčasny stav a perspektívy spolupráce. In NOVÁKOVÁ, K., ZUBOVÁ, M. *Špeciálno-pedagogické poradenstvo. Informačný bulletin*. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy, 1997, s. 4-11.
- LECHTA, V. *Nové cesty k postihnutým ľuďom. Rozvoj systému, poradenstva a integrácie*. Bratislava: Liečreh Gúth, 1997. ISBN 80-967383-7-2.
- LEVČÍKOVÁ, M. *Súčasny stav a perspektívy výchovy a vzdelávania detí a mládeže so zdravotným postihnutím na Slovensku* [on-line]. [cit. 2006-02-20]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.statpedu.sk/Specialna_pedagogika/default.htm>
- MACKOVÁ, J. a kol. Úroveň služieb poskytovaných zariadeniami špeciálno-pedagogického poradenstva na Slovensku. *Pedagogické spektrum*, 2003, roč. 12, č. 3-4, s. 9-16. ISSN 1335-5589.
- MATUŠKA, O. Aktuálne úlohy špeciálnej pedagogiky. *Pedagogické rozhľady*, 1995/96, roč. 4, č. 3, s. 12. ISSN 1335-0404.
- MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky I*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.
- NOVÁKOVÁ, K., ANTUŠEKOVÁ, A. Návrh koncepcie sluchových poradní. *EFETA - otvor sa*, 1991, roč. 1, č. 2, s. 2-4. ISSN 1335-1397.
- NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
- Program na zdokonalenie systému raného poradenstva pre rodičov detí so zdravotným postihnutím, detí s viacnásobnými postihnutiami (hluchoslepé, kombinované postihnutia s mentálnym, telesným a iným postihnutím) a perzazivnými vývinovými poruchami vrátane súčinnosti praktických lekárov pre deti a dorast so zariadeniami špeciálnopedagogického poradenstva a postupného rozširovania siete zariadení špeciálnopedagogického poradenstva pre rodičov týchto detí. Úloha vyplývajúca z opatrenia č. 6. 3. 10. uznesenia vlády č. 590/2001 z 27. júna 2001 Národného programu rozvoja životných podmienok občanov so zdravotným postihnutím vo všetkých oblastiach života. [on-line]. [cit. 2006-01-15]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.education.gov.sk/RS/SVaV/KM/program_zdokonalenia_poradenstva_deti_ZP.pdf>
- Štandardné pravidlá na vytváranie rovnakých príležitostí pre osoby so zdravotným postihnutím*. Bratislava: Vládny výbor SR pre otázky zdravotne postihnutých, 1994.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 26. januára 1996 o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach [on-line]. [cit. 2006-01-10].

Dostupné na World Wide Web:

<http://www.minedu.sk/VZPP/VYHLASKY/1996_43.pdf>

Vzorový štatút zariadení špeciálnopedagogického poradenstva. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pod číslom 382/1999-44 dňa 21. decembra 1999 [on-line]. [cit. 2006-01-20]. Dostupné na World Wide Web:

<http://www.education.gov.sk/RS/SVaV/SVaVM/2004/vzorovy_statut_ZSPP_2004.pdf>

Zákon NR SR z 21. októbra 1993 o školských zariadeniach v znení neskorších predpisov. [on-line]. [cit. 2006-01-10]. Dostupné na World Wide Web:

<http://www.minedu.sk/VZPP/ZAKONY/1993_279.pdf>

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.*

Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Mgr. Petra Jurkovičová
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky
00420 585 635 315
petra@netporadna.sk

E-LEARNING, PEDAGOGIKA A KNOWLEDGE MANAGEMENT

Kamil Kopecký

Anotace

Příspěvek se zabývá vztahem mezi e-learningem a procesem *učení se*, jehož realizace se v průběhu posledních let přizpůsobila novým podmínkám, zejména rozvoji Internetu. Zabývá se rovněž modelováním e-learningového vzdělávání prostřednictvím modelů *pedagogical/andragogical driven development scheme* a *technology driven development scheme*. Potenciál pro realizaci e-learningu poskytují také inteligentní procesy učení se (ILP) a personalizované systémy podpory učení. V rámci didaktiky a metodologie e-learningu článek popisuje přechod od instruktivního ke konstruktivnímu procesu poznání, zabývá se rovněž ACCEL modelem a dalšími pedagogickými aspekty, které jsou spojené s e-learningem.

Klíčová slova

E-learning, intelligent learning process, učení se, bricolage, *pedagogical/andragogical driven development scheme*, *technology driven development scheme*, ACCEL model, konstruktivismus.

Summary

E-learning, pedagogy and knowledge management

This article focuses on the relation between e-learning and the learning process, especially on the change of teaching due to the development of the Internet. It discusses models of e-learning development – *pedagogical/andragogical driven development scheme* and *technology driven development scheme*. Intelligent Learning Process (ILP) and personalized learning systems offer new possibilities for the development of e-learning. The paper also discusses the application of the constructivism methodology in the process of virtual studying.

Key words

E-learning, intelligent learning process, learning, bricolage, pedagogical/andragogical driven development scheme, technology driven scheme, ACCCEL model, constructivism.

Úvod

V období vzniku a rozvoje e-learningu, jak jej známe dnes, bylo třeba řešit množství problémů, z nichž mnohé přetrvaly dodnes. Problémy se týkaly zejména tzv. *technologického* vs. *pedagogického* pojetí vzdělávání, které je podporované ICT. V etapě mohutného technologického boomeru byl podporován zejména vývoj a růst technologických platform pro realizaci vzdělávání (LMS), jen velmi výjimečně docházelo k zavádění inovativních přístupů ke vzdělávání. Množství škol zavádělo e-learning ne z reálné potřeby realizovat pomocí něj distanční vzdělávání, ale spíše z nadšení z potenciálu moderních technologií. Jen zcela výjimečně byla (a stále je) pozornost věnována samotnému procesu tohoto nového vzdělávání, didaktickým aspektům e-learningové výuky.

Učení se a e-learning

Prof. Horst Dichanz (FernUniversität in Hagen) a Annette Ernst¹ ve snaze zjistit, jak se mění pohled na e-learning z pohledu pedagogiky se zaměřením na význam pojmu **učení se**, vytvořili „*continuum to categorise learning*“ – koncept spojitosti, popisující významy tohoto pojmu.

Učení je tedy...

- Proces získávání informací
- Proces získávání informací a zkušenosti
- Proces získávání informací a zkušenosti, dlouhodobě ovlivňující vědomí vzdělaných
- Proces získávání informací a zkušenosti, ve kterém vzdělaný integruje nové informace a zkušenosti do své vlastní znalostní báze.

¹ Dichanz, H. Ernst, A. *E-Learning: Begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen zum „electronic learning“*. MedienPädagogik, 2001.

Online: <http://www.medienpaed.com/00-2/>

- Proces získávání informací a zkušenosti, ve kterém si vzdělávaný uvědomuje, vybírá a integruje nové informace a zkušenosti do své vlastní znalostní báze, čímž je mění.
- Proces získávání informací a zkušenosti, ve kterém vzdělávaní vybírají a konstruují znalosti, které jsou pro ně užitečné a vhodné a používají je ke změně vlastních opakovaných procesů učení. Znalosti jsou tak využívány pro tvorbu nových znalostí.
- Individuální proces interakce mezi individuem a prostředím, ve kterém je subjektivní realita vzdělávaného aktivně konstruována. Učení je tak aktivní vnímání konstruující znalostní a dovednostní bázi.

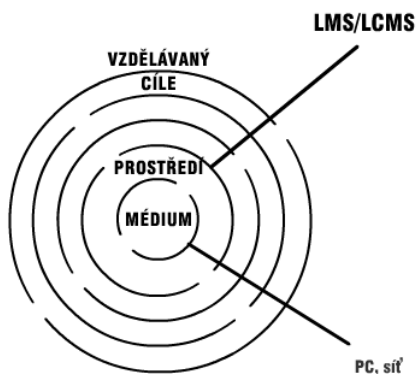
Na základě šetření Thematic Monitoring² docházejí oba autoři k závěru, že většina e-learningových projektů chápe **učení pouze jako proces získávání informací** – a tomu pak podřizuje veškerou činnost spojenou s realizací kurzu. Tvůrci e-learningu často ignorují základní pedagogické principy, jako například, že **učení je sociální a individuální sebeřízený proces** a že je **velký rozdíl mezi adolescentními či pubertálními studujícími a dospělými jedinci s bohatými zkušenostmi z oblasti učení se**. S respektováním těchto jednoduchých pravidel je třeba přistupovat k samotnému vývoji e-kurzů.

Minimálně je třeba podnitit zájem studujících, motivovat je, zabezpečit jim náročné studijní podmínky a poskytnou jim individuální podporu v rámci studia.

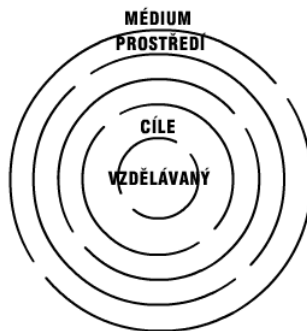
Většina realizovaných e-learningových projektů (65 % TM zkoumaných kurzů a stud. programů) vychází z tzv. **technology driven development scheme**, což znamená, že prvním krokem v rámci procesu vývoje kurzu bylo zabezpečení technologické základy pro studium (počítače, sítě, LMS). S respektováním pedagogických a didaktických přístupů k e-learningu je však spíše důležité aplikovat tzv. **pedagogical/andragogical driven development scheme**.

² KOPECKÝ, K. *E-learning v Evropě (Thematic Monitoring a analýza evropského e-learningu)*. In: EWIT – Education With Internet Technology. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

TECHNOLOGY DRIVEN DEVELOPMENT SCHEME



PEDAGOGICAL/ANDRAGOGICAL DRIVEN DEVELOPMENT SCHEME



Pro pedagogicky podmíněný vývoj kurzu (P/A Driven Development Scheme) je ústřední postavou e-learningu **VZDĚLÁVÁNÝ**. Je třeba analyzovat jeho potřeby a na ně zaměřit vlastní kurz. Naopak technologiemi řízený rozvoj e-learningu znamená, že si např. vzdělávací instituce z různých důvodů pořídí vzdělávací systém (LMS), aniž by analyzovala, zda je LMS potřebný pro naplnění vzdělávacích potřeb potenciálních studujících. Toto schéma aplikovala většina vzdělávacích institucí – školy/univerzity koupily či vyvinuly LMS systém bez spolupráce s autory a tutory, přičemž samotné konkrétní využití e-learningového systému bylo minimální. Nebyla tedy realizována vstupní analýza vzdělávacích potřeb (dle ADDIE modelu, viz např.

<http://www.net-university.cz/elearning.php>).

Zajímavý pohled na změnu procesu učení nám nabízí dr. John Seely Brown (1999). Ten rozeznává 4 zásadní změny (způsobené využíváním ICT):

1. Je třeba „nové gramotnosti“ v procesu **orientace v informacích** – vědět, jak se orientovat v matoucím a komplexním informačním prostoru. Ten je reprezentován zejména informacemi www sítě, Internetu.
2. Stále více objevných a experimentálních činností se odehrává v prostředí www. Existují virtuální simulace, virtuální experimenty, animace, vizualizace...
3. Změny se dotýkají postupů logické úvahy a deduktivního myšlení, přičemž stále více soudobých studujících (kteří získávají informace z Internetu)

používá metodu **bricolage** – „**domáciho kutilství**“ (koncept L. Strausse³) – na rozdíl od logického uspořádávání informací. Postup bricolage je označení pro schopnost vybírat věci, kousky dokumentů, obsahů, materiálů z různých kontextů a používat je v nových kontextech – přičemž je uživatel modifikuje dle potřeby. Vždy je však třeba rozhodovat se, nakolik mohou daným informacím věřit a důvěřovat. To je jeden ze soudobých problémů – kritické zpracování informací studujícími. Již dávno neplatí koncept „co je psáno, to je dáno a je pravdivé“. Internet obsahuje velké množství různě pravdivých subjektivních informací.

4. Mladí lidé se raději **učí absorbováním informací a zkoušením/testováním věcí či jevů**, než aby se účastnili různých školení a cvičení, případně aby si přečetli manuál.

V minulosti bylo vzdělávání podporované technologiemi (ICT) převážně využíváno k napodobení existujících paradigmat učení se a učení. Příkladem je např. *elektronická virtuální třída* a s ní spojené procesy. V současnosti existuje různé množství konceptů, které však formálně napodobují zavedená paradigmata pedagogiky, aniž by se pokoušely inovovat vzdělávací postupy.

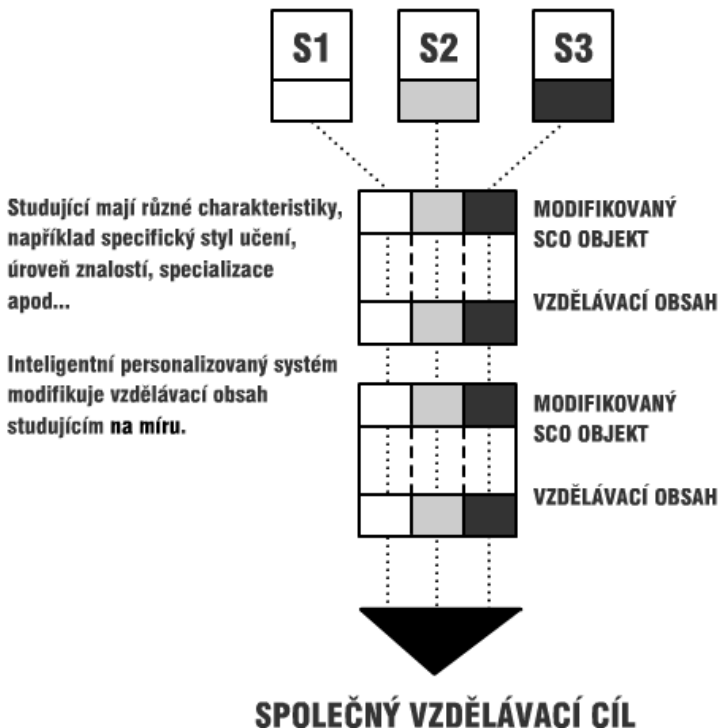
Intelligent learning processes a personalizované vzdělávací systémy

Nové přístupy k e-learningu představují například tzv. **intelligent learning proceses = inteligentní procesy učení (ILS)**. Ty jsou výsledkem individualizace vzdělávacích cílů a vzdělávacích procesů. Co to v praxi znamená? **Že každý studující může postupovat v procesu učení se různými cestami k dosažení stejného cíle** (např. projekty Irska viz Thematic Monitoring). E-learningový obsah se v rámci ILS (na platformách LCMS⁴ apod.) přizpůsobuje studujícím v závislosti na informacích, které o nich získáme (jako tutoři, manažeři studia apod.). Nereálné? Tento model si lze představit takto:

³ Lévi-Strauss, C. *Myšlení přírodních národů*. Praha: Dauphin, 1996.

⁴ LCMS = Learning Content Management System

Studující s různými charakteristikami



Personalizovaný inteligentní řídicí systém upraví učivo dle potřeb studujících (například stylu učení). Například studující na vyšší úrovni neuvidí některé triviální části disciplíny, naopak se jim zobrazí složitější učivo a v závislosti na tom také verifikační aparát. Systém lze modifikovat různými způsoby – pomocí různých SCO objektů (Shareable Content Object – objekty sdílející obsah).

Pedagogika e-learningu aneb Od instrukcí ke konstrukci

Není třeba hovořit o tom, že e-learning vyžaduje ke své funkční realizaci specifický didaktický (metodologický) přístup. Řada metod, které e-learning

využívá, přebírá z klasické prezenční výuky, některé další metody jsou do značné míry inovátorské. Základní rozdíl je ve změně přístupu ke vzdělávání – posun od *instruktivního ke konstruktivnímu přístupu k procesu poznání*. Podle klasifikace profesora Seymoura Paperta lze za instruktivní výukové postupy považovat ty, při nichž je studující při práci řízen a vykonává tedy určité instrukce či pracuje podle vzoru⁵.

Moderní ICT umožňují podporovat právě instruktivní výukové postupy – například pomocí tvorby multimediálních výukových textů. V rámci vývoje vědy a ICT v 2. polovině 20. století docházelo k nahrazování přímé výukové metody principem konstruování znalostí v dílčích krocích. Tento princip je nazýván **konstruktivismus**. Zjednodušeně lze říci, že čím více podporuji vlastní tvořivou aktivitu, tím více využívám konstruktivismu. Velmi konstruktivní přístup je například interaktivní **simulace** reálného jevu (fyzikální, jazykový...).

Základem konstruktivismu, který je velmi podporován v rámci e-learningu, je **činnost a podpora činnosti, orientované na studenty**. Konstruktivistický přístup k e-learningu využívá například **projektová výuka, metody kritického myšlení** apod. Učitel je v konstruktivismu chápán jako pomocník a průvodce studiem. Učitel předkládá učivo v souvislostech, využívá slovního hodnocení, umožňuje studujícím plnit cíle s využitím různých přístupů a různých cest. Konstruktivismus je tedy doporučeným souborem metod pro online výuku.

Ve vztahu k online výuce lze vymezit některé důležité principy⁶:

1. **Podpora kontaktů mezi studenty a učiteli**
2. **Rozvoj spolupráce mezi studenty**
3. **Používání metod aktivního učení**
4. **Nutnost rychlé zpětné vazby**
5. **Důraz na čas potřebný k vykonání úkolu**
6. **Očekávání úspěchu**
7. **Respektování různorodého talentu a odlišných způsobů učení se**

Co to tedy znamená? Že učitel/facilitátor nesmí být vyloučen z e-learningového vzdělávání, tj. nelze jej nahradit multimediálními doplňky apod. Na učitele jsou ve vztahu k e-learningu kladeny nové požadavky, na které celoplošně není připraven (viz tutorská školení pro DiV).

⁵ Brdička, B. Role internetu ve vzdělávání.
<http://omicron.felk.cvut.cz/~bobr/role/ka61.htm>

⁶ Veselý, V. Virtuální vzdělávání. Virtuální inovační park.
<http://www.park.cz/article.asp?itm=122&search=1>

Studenti v rámci e-studia nesmí být osamoceni, musí být v kontaktu s tutory a spolustudujícími, mohou využívat kolaborativních metod práce, mohou spolupracovat na zpracování úkolů. Neizolovanost studujících se projevuje například díky zpětné vazbě, komentovaným úkolům (slovně hodnoceným), diskusními záznamy aj. Studenti musí být pro činnosti motivováni, musí „očekávat úspěch“. Je také důležité uvědomit si, že dosažení úspěchu – splnění cíle – může probíhat různými způsoby (více cest vede ke stejnému cíli).

Pro shrnutí důležitých vlastností e-learningového studia se často užívá tzv. ACCEL modelu. Co to tedy je?

ACCEL model⁷

- **Aktivita** – studenti se účastní výukového programu, který vyžaduje přemýšlivý a aktivní přístup.
- **Spolupráce** – studenti se účastní diskusí, aktivit a projektů s ostatními kolegy.
- **Přizpůsobivost a přístupnost** – výukový program je přizpůsoben potřebám a požadavkům studentů ve smyslu časových plánů, výukových cílů, úrovně přípravy a stylu.
- **Kvalita** – výukový program je připraven specialistou na danou problematiku a umožňuje studentům přístup k mnoha cenným informačním zdrojům.
- **Vhodnost pro životní styl** – studium je přizpůsobené životu studentů, dostupné časovým i finančním možnostem, nezávislé na místě pobytu, s volitelným tempem.

ACCEL model nám tedy definuje cíl, kterého bychom měli v rámci realizace e-learningem podporovaného vzdělávání dosáhnout. Je na nás – tutorech, autorech, manažerech vzdělávání – jak se s tímto cílem popereme a nakolik se nám jej podaří naplnit. Nikdy nesmíme zapomenout na fakt, že e-learning bude vždy takový, jak efektivně bude fungovat e-learningový tým.

Poznámka

Text je součástí připravované publikace *Kopecký, K. E-learning (nejen) pro pedagogy. Olomouc: Hanex, 2006.*

⁷ Teaching and Learning Online.
<http://www.csus.edu/uccs/training/online/overview/define.htm>

Použitá literatura

- BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání*. Praha: AISIS. ISBN 80-239-0106-0
- DICHANZ, H. ERNS, A. *E-learning: Begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen zum „electronic learning“*. MedienPädagogik, 2001. Online: <http://www.medienpaed.com/00-2/>
- KOPECKÝ, K. *E-learning v Evropské unii*. In: E-Pedagog 4. Olomouc: PdF UP, 2003. Online: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2003/clanek04.pdf>
- KOPECKÝ, K. *E-learning v Evropě (Thematic Monitoring a analýza evropského e-learningu)*. In: EWIT - Education With Internet Technology. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.
Online: <http://elearning.upol.cz/ewit/ElearningvEvrope.doc>
- LÉVI-STRAUSS, C. *Myšlení přírodních národů*. Praha: Dauphin, 1996
- TEACHING and LEARNING Online. <http://www.csus.edu/> (komplexy informací)
- VESELÝ, V. *Virtuální vzdělávání*. Virtuální inovační park. www.park.cz

Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci
Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta UP
Informační středisko, Fakulta tělesné kultury UP
e-mail: kamil.kopecky@upol.cz

HODNOCENÍ MORÁLKY, ŽIVOTNÍCH CÍLŮ A POSTOJŮ U VYBRANÉHO OKRUHU DOSPÍVAJÍCÍ MLÁDEŽE V OLOMOUCKÉM A ZLÍNSKÉM KRAJI - „ZPRÁVA Z REALIZACE ROZVOJOVÉHO PROJEKTU“

Andrea Preissová-Krejčí a Libuše Čadová

Souhrn

Adolescenti představují zrcadlo celé společnosti. V souladu s interpretací kvantitativního a s podporou dat z kvalitativního výzkumu hodnotově-postojové orientace adolescentů můžeme tvrdit, že současná generace dospívajících je dobrým potenciálem, zdravým prvkem naší společnosti. Netřeba prvotně napravovat hodnoty a postoje dospívajících, ale spíše průběh edukačního procesu, netřeba stimulovat mládež k jiné než hermeneuticko-dějinně podmíněné hodnotové orientaci, zkvalitnění průběhu a výsledků edukačního procesu závisí na zkvalitnění vztahu mezi učitelem a žákem, avšak kriticky bychom měli zhodnotit osobnost učitele, nikoli jen žáka.

Nejdůležitějším cílem mladých je založení fungující rodiny. Hmotné statky sice hrají podstatnou roli, ale jejich obstarávání má smysl vzhledem k zajištění všech potřeb budované základní jednotky společnosti – rodiny. V hodnotové orientaci hraje určitou roli vzdělání respondentů; volba školy velmi úzce souvisí s intelektuálním rodinným zázemím. Jedinci pocházející ze sociokulturně méně rozvinutého prostředí mají tendenci k většímu vyznávání egoistických hodnot, jakož i k zakázanému jednání (požívání drog a kouření). Česká mládež neodvozuje své hodnotové představy z náboženských idejí. Heteronomní principy morálky (Desatero, evangelijní postuláty mravnosti či postuláty transcendentální etiky) mají na chování mládeže nadále minimální vliv.

Klíčová slova

Adolescent, antropologie, člověk, edukační proces, hodnoty a postoje, chování, mravnost, společnost, učitel, víra, vztah, žák.

Summary

An evaluation of moral values, goals, and attitudes in a sample of adolescents from the Olomouc and Zlin region

Adolescents represent a mirror of all the society. With the support of data acquired by quantitative and qualitative research we can say that the contemporary teenage generation has a good potential and is a healthy element of our society. It is not necessary to correct the values and attitudes of the young, it is rather necessary to amend the very course of the educational process. There is no need to motivate the young to an orientation other than the hermeneutically and historically conditioned one. The improvement of the course and results of the educational process depends on the improvement of the relationship between a teacher and a student.

The most important aim of the young is to set up a fully functional family. The material background is also important but only as a matter providing the family, the basic unit of the society. The education of the respondents plays a specific role and choosing the school is closely related to the intellectual family background. Young Czech people don't derive their values from religion. The heteronomous morality principles (Ten Commandments, evangelical postulates of morality or postulates of transcendental ethics) still have a minimal influence on the behavior of adolescents.

Key words

Adolescents, anthropology, educational process, values and attitudes, behavior, morality, society, faith, research, relationship, student.

Úvod

Edukační proces je jako „nekonečný příběh“; nikdy se neocitáme, jako edukátoři, na konci hry. Vždy je co zlepšovat, stále si můžeme stanovovat nové cíle. A přesto je tento „příběh“ naplněný, žijeme-li pro druhé, předáváme-li to nejlepší z nás. Naplňujeme jej napětím mezi učitelem a žákem, které popisuje jako „prostředek ke zrození nového“ již Wilhelm Dilthey. Toto napětí nás žene dál, třeba i proti větru nepochopení a strasti s mladou generací, náš „příběh“ je naplněný samotným průběhem poznávacího procesu. Na druhou stranu se v pedagogické praxi stále více setkáváme s názory učitelů, které nehodnotí

současnou českou mládež nijak lichotivě. Ba dokonce mnozí z nich zastávají krajní pozice odsuzující mravně nepevné chování svých žáků a deklarují z toho vycházející nepochopení mladé generace. Jde o pouhou iluzi (historicky mnohokrát popsanou) navozenou neporozuměním dvou generací žijících v odlišných paradigmatech, které se neprostupují?

Vzhledem k historicko-společenským událostem nedávné minulosti (napadení i zabití učitele jeho žákem) si nejsme zcela jisti, zda současné chování české mládeže můžeme nadále bagatelizovat či přehlížet. Proto jsme se rozhodli pátrat po příčinách tohoto neporozumění. Naše šetření se v první fázi zaměřuje na samotné adolescenty a jejich názor na svět. Věříme, že jsme podrobili chování současných dospívajících sociálně-eticko-psychologickému, tedy obecně humánně antropologickému průzkumu, jehož závěry, které předkládáme, vyvrací obavy mnohých českých učitelů a napomohou k sblížení obou pólů edukačního procesu.

Od počátku jsme si byli vědomi, že společnost, která vhodně nezajistí správný průběh edukačního procesu, hazarduje s vlastním přežitím a vývojem, neboť žádná společnost by bez vzdělávacích procesů nemohla existovat a rozvíjet se (J. Průcha). Věříme, že naše stanoviska a ověřené závěry i pro mnohé nečekané generalizace napomohou hledání „zrození“ správného průběhu edukačního procesu na českých školách.

Děkujeme Fondu rozvoje vysokých škol, který jako grantový projekt 1641/2005/G5 MŠMT náš vědecký záměr podpořil.

Mravní a morální zakotvenost současných adolescentů

Studie hodnotových preferencí současných adolescentů má klíčový význam pro zkvalitnění edukačního procesu na našich středních školách. Závěry z realizovaných šetření dodávají pedagogům, kteří mnohdy naráží na množství výchovných problémů, takové komplexní informace o jejich žácích, které jim umožní lepší zacílení jejich pedagogicko-psychologického působení; není totiž v silách konkrétního učitele analyzovat kořeny případných problémů tkvících primárně v socializačním prostředí a na druhou stranu také v celospolečenských procesech. Z makrosociálního pohledu je představovaný projekt obzvláště potřebný z důvodu, že právě věk mezi 15–20 lety (tedy stáří českých středoškoláků) představuje z hlediska vývojové psychologie klíčové období pro rozvoj mravních a charakterových rysů osobnosti – ty mají v pozdější době tendenci spíše ke stabilitě – a v rámci dalšího vývoje dochází k rozvíjení již získaných postojů a přesvědčení. Výsledky tohoto i podobných empirických hodnocení je tak

možné zároveň vnímat jako určitou predikci hodnotových postojů, a tím i také jednání a chování formující se generace.

Námi preferovanou metodikou řešení projektu se stala **kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu**, ovšem s markantní převahou dat z kvantitativní studie. V měsících květnu a červnu 2005 proběhl na vybraných středních školách olomouckého a zlínského regionu průzkum, který měl za cíl zmapovat hodnotové orientace adolescentů. Na téměř **tisícičlenném vzorku populace** byl proveden sběr dat – dotazníkové šetření názorů mládeže. Jeho výpovědní hodnota byla dopředu ověřena předvýzkumem – pilotáží, který ovlivnil srozumitelnost dotazníku a ověřil jeho validitu. Po sumarizaci a kondenzaci takto získaných informací pomocí popisné statistiky, tabulek a grafů byla naše studie doplněna kvalitativním výzkumem, a sice řízeným rozhovorem výzkumného pracovníka s adolescenty. Dále byla zohledněna skutečnost, že výzkumný pracovník je pedagogem s několikaletou praxí. Využíval tedy metodu zúčastněného pozorování, která ovlivnila jak sestavování dotazníku, tak řízený rozhovor.

Náš projekt navázal na kvalitní tradici dotazníkových šetření, v jejímž rámci ovšem chceme aktualizovat, a v některých bodech i přehodnocovat, již získané závěry; cílem byla také precizace samotného empirického výzkumu. Analýzy prováděné v devadesátých letech (Petr Sak, Josef Horák) se soustředily především na proměny hodnotových orientací mládeže v souvislosti s razantní změnou české společnosti po listopadu roku 1989. Přes kvalitní zpracování spatřujeme na dosavadních výzkumech dva nedostatky. Prvním je skutečnost, že zpracování dotazníků bylo prováděno v úzkém rámci pedagogiky, a to bez širšího ukotvení v diskurzu současných humanitních disciplín (integrální antropologie, filosofické otázky postmoderny, kulturní antropologie). Tomuto bodu se ovšem dále věnovat nebudeme. Druhý nedostatek spočíval často v malé diferencovanosti využívaného vzorku respondentů – mládež byla často chápána jako celek, bez ohledu na sociální zázemí studentů. Z tohoto důvodu byly pro vnitřní diferenciaci zkoumaného vzorku adolescentů zvoleny tři hlavní operáty: navštěvovaná škola (gymnázium, SOŠ a SOU), rodinné intelektuální zázemí (rodiče s vysokoškolským, středoškolským a základním vzděláním) a rodinné prostředí (dospívající žije s oběma, jedním či s žádným z rodičů).

Zjišťování údajů pomocí dotazníku bylo zaměřeno na tři oblasti, které mají objasnit postoj příslušníků dnešní středoškolské mládeže k morálním hodnotám a jejich vlastní preference. První a zároveň hlavní skupina otázek se zaměřovala na **hodnotové orientace studentů**, tato je již standardní součástí podobných projektů. Druhou, specifitější oblastí bylo **dotazování se na kritéria a podobu hodnocení svých a učitelových nedostatků v průběhu edukačního procesu**. Třetí

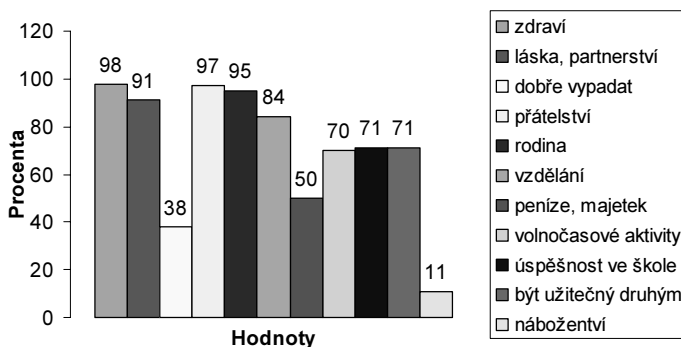
téma, které považujeme také za velmi důležité, bylo vybráno právě z důvodu jeho absence v dosavadních výzkumech, je **otázka vlivu případné religiozity respondentů na jimi postulované hodnoty a postoje.**

Respondentům byla v dotazníku předložena baterie 14 hodnot, které měli klasifikovat způsobem užívaným ve školní výuce (škála 1–5). Ve shodě s dosavadními výsledky se na prvních třech místech umístily hodnoty zdraví, rodina a láska. Navštěvovaná škola v uváděných odpovědích hrála roli, ale ne zásadním způsobem. Například hodnoty „dobře vypadat“ a „peníze a majetek“ byly nejvíce preferovány žáky SOU, naproti tomu nejméně studenty gymnázií. Hodnota „náboženství“, která byla s velkým odstupem na posledním místě, hraje největší roli v mentálním světě gymnazistů; dá se tedy říci, že citlivost pro religiozní témata se mírně zvyšuje tím, jak stoupá úroveň formálního vzdělání.

Otázku diferenciacie hodnotové orientace stredoškolské mládeže na základě dalšího operátu, tedy rodinného prostředí, je možné zodpovedět následovne: Zatímco vzdělání rodičů nehraje ve vztahu k hodnotovým orientacím jejich potomků zásadnější roli, rodinné zázemí ano. Úměrně s neúplností rodiny (život s jedním či s žádným s rodičů) klesala u respondentů důležitost nejen vzdělání a náboženství, ale také majetku, což souvisí se zostřeným porozuměním pro důležitost rodiny jako základního východzího bodu pro kvalitní život, jehož absenci mohou těžko nahradit nějaké odlišné statky.

Pořadí hodnot v hodnotovém žebříčku bychom mohli shrnout v následujícím sestupném pořadí: 1. zdraví, 2. přátelství, 3. rodina, 4. láska, partnerství, 5. vzdělání, 6.–7. být užitečný druhým a úspěšnost ve škole, 8. volnočasové aktivity, 9. peníze, majetek, 10. dobře vypadat, 11. náboženství.

Tab. č. 1: Hodnotová orientace adolescentů



Vedle hodnot je druhým tradičním prostředkem analýzy postoje orientace **dotazování na životní cíle**. Soubor deseti možností, ze kterých měli respondenti vybrat tři, se kterými se nejvíce ztotožňují, obsahoval většinu životních cílů, které se vztahovaly k rozvoji a naplnění individua; dva z nich ovšem tento postoj překračovaly, a to ať už směrem k societě („pomáhat druhým lidem“) či k transcendentnu („rozvoj duchovních schopností“). Jejich protipólem pak byl extrémně egoistický postoj, se kterým se měli ztotožnit respondenti, kteří chtějí ve svém životě dosáhnout toho, co chtějí, a to i bez ohledu na druhé. Studenti nejvíce preferují založení vlastní fungující rodiny, které s velkým odstupem následuje přání mít spoustu přátel a být finančně zajištěný. Krajní hodnoty, a to jak pozitivní (pomoc druhým, přesah sama sebe skrze duchovní aktivity), tak negativní (bezohlednost) se podle výsledků nacházejí na samém konci hodnotového žebříčku dotazovaných.

Hodnoty, na rozdíl od životních cílů, respondenti neseřazovali podle důležitosti. Proto se při analýze životních cílů ukázalo, jaké jsou **skutečné hodnotové preference našich respondentů**. Hodnota peníze a majetek byla v pořadí jedenácti až devátou důležitou hodnotou deklarovanou respondenty, ale při otázce po životních cílech je dobré finanční zajištění třetí nejdůležitější věcí v životě pro tytéž respondenty. Znamená to, že naši respondenti penězům přikládají v životě daleko větší význam, než původně deklarovali. Podobně pomoc druhým zařadilo do první trojice mezi své životní cíle jenom necelých 20 % respondentů. Avšak hodnotu být užitečný/á druhým považuje za důležitou až 71 % z nich. V tomto případě se respondenti v otázce svých hodnot ve srovnání se skutečností „eticky přikrášlili“.

Zajímavé jsou výsledky, které mapují **preferenci životních cílů respondentů**, a to podle uspořádání rodiny, ve které žijí. První tři nejčastější se procentuálním zastoupením mírně odlišují. **Respondenti, kteří žijí v rodinách s oběma rodiči**, nejvíce ze všech deklarují jako svůj největší životní cíl mít fungující rodinu. Na druhém místě, avšak s dost velkým odstupem, by chtěli mít v životě spoustu přátel, na třetím místě by chtěli být dobře finančně zajištěni. **Respondenti, kteří žijí v rodinách s jedním z rodičů**, by chtěli v životě také fungující rodinu, na druhém místě by chtěli být finančně zajištěni, na třetím pak stojí přátelé. **Respondenti, kteří nežijí v rodinách ani s jedním z rodičů**, by chtěli opět mít fungující rodinu. Na druhém místě nastává změna oproti předchozím případům, protože respondenti by zde preferovali dělat v životě jenom to, co je baví, bez ohledu na druhé. Na třetím místě by chtěli být dobře finančně zajištěni. Zároveň nejmín respondentů z neúplných rodin chce mít v životě spoustu přátel. V posledním

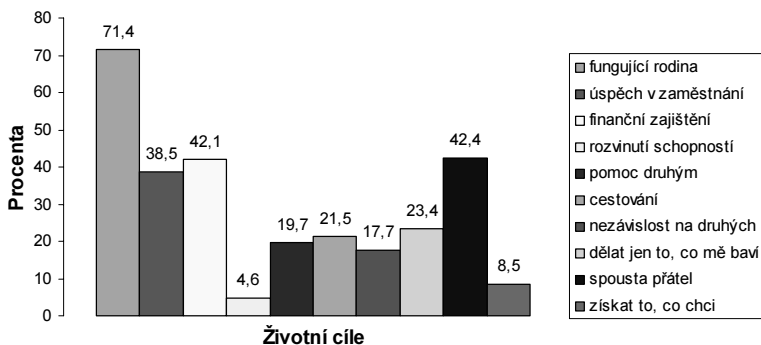
jmenovaném případě podíl těch „egoističtějších“ stoupá s tím, jak klesá „počet rodičů“ ve společné domácnosti. Viz poslední řádek v tabulce a také řádek „dělat v životě jenom to, co mě baví“. Můžeme shrnout, že děti z neúplných, neuspořádaných rodin mají narušené vztahy k druhým lidem a chovají se jako egoisti častěji než děti z úplných, uspořádaných rodin. (A nebo jsou upřímnější? Protože nejsou vedeni k moraliťe svými rodiči?)

Priority životních cílů se liší nejen podle uspořádanosti rodiny, ale také podle typu školy, kterou respondent navštěvuje. **Studenti gymnázií** chtějí od života víc než jenom finanční zajištění. Chtějí mít v zaměstnání úspěch, chtějí cestovat a udržet si spoustu přátel. Také nejvíc ze všech by chtěli rozvinout své duchovní schopnosti. Nebrání se prohlubování duchovního rozměru své existence. Dalo by se generalizovat, že jejich životním cílem je další poznávání.

Cestování je životním cílem i u výrazného počtu **studentů SOŠ**. Studenti **SOU bez maturity** by chtěli nejvíc ze všech být dobře finančně zajištění, což je poněkud paradoxní zjištění vzhledem k tomu, že jako lidé s nízkým formálním vzděláním nemají ve společenském žebříčku stejnou naději na vyšší finanční ohodnocení jako lidé vzdělanější. Od života chtějí maximum, a to i bez ohledu na druhé. Jejich egoismus se tak zdá být výraznější než např. u gymnazistů. Nemají zájem o svůj osobní růst, jejich duchovní rozměr je nezajímavý. Ke štěstí nepotřebují ani přátele.

Shrneme-li naše předchozí zjištění, pak navštěvovaná škola hrála v případě životních cílů podobnou roli jako u preferovaných hodnot. Krajní egoistický postoj – tedy realizaci svých představ bez ohledu na druhé – vyznávají hlavně žáci SOU (14,4 %) oproti minimu gymnazistů (5,1 %). Naproti tomu seberealizace v pomáhání druhým se jeví důležitá relevantní částí studentů gymnázií a SOŠ oproti menší části u žáků SOU. Paralelně k výše postulovanému vztahu mezi vzděláním a inklinací k religiozni problematice se rozvíjení duchovních schopností jeví nejvíce studentům gymnázií. To, že momentálně navštěvovaná škola s sebou přináší souhrn očekávání ve vztahu k budoucímu povolání, se projevilo ve skutečnosti, že zatímco pro gymnazisty je zásadnějším měřítkem budoucí profese, úspěch v ní a také vyšší míra seberealizace, žáci SOU od pracovního výkonu očekávají hlavně finanční zajištění (u těchto respondentů je navíc tento aspekt významnější než přátelské vztahy). Neúplné rodinné zázemí by mělo vést podle dotazníkových odpovědí respondentů k vyšším preferencím egoistického jednání („dělat jen to, co mě baví“ a „získat to, co chci, bez ohledu na druhé“).

Tab. č. 2: Životní cíle adolescentů



Tab. č. 3: Životní cíle adolescentů podle uspořádání rodiny

	v jaké rodině žije					
	s oběma rodiči		s jedním z rodičů		ani s jedním rodičem	
	Počet	Procenta	Počet	Procenta	Počet	Procenta
fungující rodina	448	72,5%	145	69,0%	11	68,8%
úspěch v zaměstnání	241	39,0%	78	37,1%	5	31,3%
finanční zajištění	262	42,4%	86	41,0%	7	43,8%
rozvinutí duchovních schopností	28	4,5%	10	4,8%	1	6,3%
pomoc druhým	123	19,9%	39	18,6%	4	25,0%
cestování	137	22,2%	42	20,0%	3	18,8%
nezávislost na druhých	106	17,2%	42	20,0%	2	106
dělat jen to, co mě baví	137	22,2%	52	24,8%	8	50,0%
spousta přátel	273	44,2%	80	38,1%	5	31,3%
získat co chci, bez ohledu na druhé	45	7,3%	24	11,4%	3	18,8%

Tab. č. 4: Životní cíle adolescentů podle školy, již studují

		škola							
		gymnázium		SOŠ		SOU s maturitou		SOU bez maturity	
		Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %	Count	Col %
fungující rodina	ano	217	73,8%	213	70,5%	31	77,5%	141	67,8%
	ne	77	26,2%	86	28,5%	9	22,5%	67	32,2%
úspěch v zaměstnání	ano	128	43,5%	119	39,4%	15	37,5%	63	30,3%
	ne	166	56,5%	183	60,6%	25	62,5%	145	69,7%
finanční zajištění	ano	102	34,7%	135	44,7%	15	37,5%	102	49,0%
	ne	192	65,3%	167	55,3%	25	62,5%	106	51,0%
rozvinuté schopnosti	ano	25	8,5%	4	1,3%	3	7,5%	7	3,4%
	ne	269	91,5%	298	98,7%	37	92,5%	201	96,6%
pomoc druhým	ano	58	19,7%	79	26,2%	6	15,0%	24	11,5%
	ne	236	80,3%	223	73,8%	34	85,0%	184	88,5%
cestování	ano	75	25,5%	65	21,5%	4	10,0%	38	18,3%
	ne	219	74,5%	237	78,5%	36	90,0%	170	81,7%
nezávislost na druhých	ano	49	16,7%	56	18,5%	10	25,0%	34	16,3%
	ne	245	83,3%	246	81,5%	30	75,0%	174	83,7%
dělat jen to, co mě baví	ano	79	26,9%	62	20,5%	8	20,0%	49	23,6%
	ne	215	73,1%	240	79,5%	32	80,0%	159	76,4%
spousta přátel	ano	139	47,3%	129	42,7%	15	37,5%	76	36,5%
	ne	155	52,7%	173	57,3%	25	62,5%	132	63,5%
získat, to co chci, bez ohledu na druhé	ano	15	5,1%	23	7,6%	4	10,0%	30	14,4%
	ne	279	94,9%	279	92,4%	36	90,0%	178	85,6%

Druhou zkoumanou oblast představoval **vztah mezi nedisciplinovaným jednáním a kvalitou výuky**. Podle výsledků žáci nejvíce odvozovali své vlastní problémové jednání z nezajímavého učiva nepotřebného pro praxi, ovšem v těsném závěsu jsou pro ně rozhodující základní pedagogické schopnosti učitele – zajímavý výklad a vystupování z pozice přirozené autority. Vzhledem k současné diskusi o přetížení studujících množstvím učiva předkládaného ke zvládnutí je zajímavé, že tato skutečnost se vyskytla jako důvod pro nedisciplinované chování ve škole až na posledním místě.

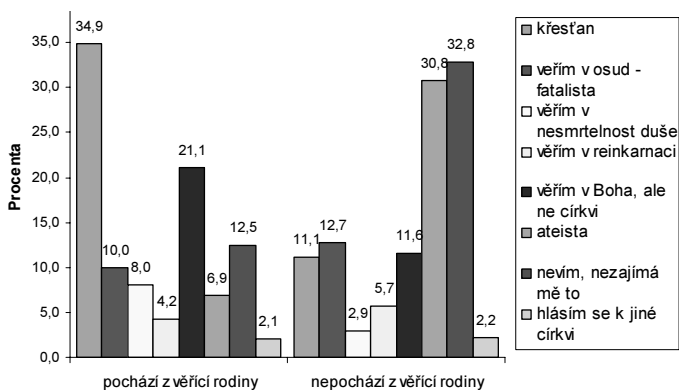
Pokud se zaměříme na **vztah mezi porušováním školního řádu a typem navštěvovaného vzdělávacího zařízení**, pak zaujme zjištění, že např. kouření a příchod do školy po požití omamných látek se jako výrazný přestupek vyskytuje nejvíce u studentů učilišť. Tomu také odpovídá skutečnost, že tyto nešvary se nejvíce týkají žáků, jejichž rodiče mají základní vzdělání nebo jsou vyučeni. Naproti

tomu hlavním problémem potomků vysokoškolsky vzdělaných rodičů, a tudíž i studentů gymnázií, je vyrušování v hodině.

Třetí dotazovanou oblastí byla otázka **role religiozity** při formulování vlastního hodnotového žebříčku respondentů. Ty je možné podle původu z ateistických, či věřících rodin rozdělit na dvě nestejně skupiny – první z nich je větší (64,6%). Ke konkrétní křesťanské denominaci se ovšem i z druhé, podstatně méně početné skupiny (33,8%), hlásí pouze něco málo přes desetinu respondentů (12,6%); zbytek se sice často považuje za věřící, ale má větší či menší odstup od náboženské praxe církvi. Studenti pocházející z nevěřících rodin se v rozhodující míře považují za ateisty; v ještě více případech tuto otázku vůbec neřeší.

Přes určitý odstup k religiozní tématice, který je z vybíraných otázek respondenty patrný, je možné uvést do **vztahu vnitřní náboženské přesvědčení studentů a jejich hodnocení kvalit učitele**: Zatímco pro věřící respondenty hrají jistou roli (vedle otevřenosti či spravedlnosti) morální zásady učitele, u dotazovaných, kteří se vůbec o náboženství nezajímají, je vysoce relevantní kvalitou např. smysl pro humor. Na druhou stranu není možné zjistit zásadnější rozdíly v hodnotové orientaci mezi studenty, kteří se deklarovali jako „křesťané“ či obecně jako „věřící“, anebo „bez vyznání“. To vlastně sekundárně potvrzuje předchozí výsledky, podle kterých má náboženské přesvědčení a postoje dospívající generace naprosto minimální roli na tvorbu a posuny v jejich hodnotových preferencích. Studenti také nepovažují za důležité, aby se religiozní témata objevila ve větší míře ve školních osnovách – nad tímto zájmem dominuje výrazně přání, aby látka obsahovala více témat z oblasti morálky. To znamená, že vnímají potřebu jakýchsi návodů na správné jednání ve složitějších životních situacích, zároveň se ale nedomnívají, že jim víra nebo náboženský systém v jejich případném hledání může nějak výrazněji pomoci.

Tab. č. 5: Ovlivnění religiozity adolescentů sociokulturním – rodinným zázemím



Cílem kvalitativního výzkumu nebyla objektivizace a generalizace nových dat, jeho aspirací tedy nebylo poskytnutí vyčerpávajícího popisu morálky současné mladé generace, ale kvalitnější, podstatnější a hlubší proniknutí do námi zvolené problematiky. Rozhovory byly vedeny s 15 studenty/studentkami gymnázia, přičemž výběr školy mohl zkreslit získané informace. Avšak odpovědi respondentů se k sobě v mnohém přibližovaly, takže jsme nabyli přesvědčení, že počet 15 respondentů je dostatečně vyčerpávající a naplněný vzorek populace.

Jak je patrné z těchto rozhovorů, dotazovaní studenti již mají utvořen žebříček hodnot a postojů, jejich úsudek je tedy kritický a samostatný; v mnoha případech svůj názor podepřou adekvátní argumentací a logickou konsistencí. V edukačním procesu se chovají často profesionálně, ovšem kritická hodnocení osobností edukátorů nás vedou k přesvědčení, že ačkoli, anebo právě proto, že současní studenti deklarují vysokou míru tolerance, nechtějí či nemohou pohlížet na učitele jako na životní vzor, příkladnou autoritu, ale očekávají od učitele otevřený a upřímný partnerský vztah.

V souladu s prvotní interpretací studie hodnotově-postojové orientace adolescentů nás také kvalitativní šetření utvrdilo v přesvědčení, že současná mladá generace je zdravým potenciálem naší společnosti.

Závěr

Současná česká mladá generace ve světle tohoto i jiných provedených studií představuje jakési zrcadlo celé společnosti. Šestnáct let budování kapitalistického neoliberalního systému vytvořilo základní půdorys hodnotového přesvědčení adolescentů, v jehož centru stojí autonomní individuum, pro něhož je klíčové uspokojení vlastních zájmů. Přesah k druhým lidem hraje stále menší roli, pokud jimi ovšem nejsou přátelé, kteří zpětně přispívají k uspokojení sociálních potřeb jedince. Tento proces však nelze podle nás vnímat jako tendenci k zhoubné atomizaci společnosti, protože nejdůležitějším cílem mladých je, přes pravděpodobné odložení do pozdějšího věku, založení fungující rodiny. Hmotné statky sice hrají důležitou roli, ale jejich obstarávání má smysl právě vzhledem k zajištění všech potřeb budované základní jednotky společnosti.

V hodnotové orientaci hraje určitou roli vzdělání, ale pravděpodobně méně, než se v dosavadních výzkumech naznačuje; náš projekt ovšem prokázal (podobně jako Pierre Bourdieu pro Francii v 60. letech), že volba školy velmi úzce souvisí s intelektuálním rodinným zázemím. Zároveň je pravdou, že jedinci pocházející ze sociokulturně méně rozvinutého prostředí (a navštěvující nejčastěji SOU) mají tendenci k většímu vyznávání egoistických hodnot, jakož i k zakázanému jednání (požívání drog a kouření). Tvrzení o zvýšené tendenci k extremistickému jednání u jedinců z této skupiny může být zvláště aktuální v souvislosti s menší možností uplatnění na trhu práce v budoucnosti nebo s hospodářskými problémy celého regionu.

Česká mládež neodvozuje své hodnotové představy z náboženských idejí; sekularizace původně křesťanských hodnot je tak na počátku 21. století stále určujícím jevem jejího etického ukotvení. Otázka případné revitalizace náboženského přesvědčení i náboženských hnutí, která je pro ostatní země euroamerické civilizace stále živá, tak zatím musí zůstat otevřená. Určitou vlašťovkou nových tendencí je zvýšená citlivost budoucích vysokoškoláků vůči religiozní problematice – procesy, které probíhají u elit, totiž velmi často později proniknou do ostatních složek společnosti. Je ovšem velmi pravděpodobné, že i případné oživení spirituality a jejího vlivu na hodnotové postoje a přesvědčení se bude odehrávat v individualistickém scénáři, tedy že jedinec sám zůstane svým morálním zákonodárcem a že heteronomní principy morálky (Desatero, evangelijní postuláty mravnosti či postuláty transcendentální etiky) budou mít na samotné mravní vědomí mládeže nadále minimální vliv.

V souladu s interpretací kvantitativního a s podporou dat z kvalitativního výzkumu hodnotově-postojové orientace adolescentů můžeme tvrdit, že sou-

časná generace dospívajících je dobrým potenciálem, zdravým prvkem naší společnosti.

Náš závěr tedy zní: Netřeba prvotně napravovat hodnoty a postoje dospívajících, ale přímo průběh edukačního procesu, netřeba stimulovat mládež k jiné než hermeneuticko-dějinně podmíněné hodnotové orientaci, zkvalitnění průběhu a výsledků edukačního procesu závisí na zkvalitnění vztahu mezi učitelem a žákem, avšak kriticky bychom měli zhodnotit osobnost učitele, nikoli pouze žáka.

Literatura

- ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*. 2. vyd. Praha: SPN, 1991.
- AUGÉ, M. *Antropologie současných světů*. Brno 1999.
- BŘEZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha 1996.
- BLECHA, I. *Filosofie (základní problémy)*. 1. vyd. Olomouc: FIN, 1994.
- BLECHA, I. *Filosofie*. 3. opravené a rozšířené vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998.
- BUBER, M. *Já a Ty*. 1. vyd. Praha: MF, 1969.
- BUBER, M. *Chasidská vyprávění*. 1. vyd. Praha: Kalich 1990.
- CORET, E. *Co je člověk*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1994.
- ELIADE, M. *Posvátné a profánní*. Praha 1994.
- FONTÁNA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Portál, Praha 2003. ISBN 80-71-78-626-8.
- GEHLEN, A. (NETOPILÍK, J.) *Duch ve světě techniky*. Praha, 1972.
- HENDEL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha 1997.
- HORYNA, B. *Počátky filozofické antropologie*. Brno 1999.
- HABÁŇ, M. *Filozofická antropologie*. Řím 1981.
- CHMELÍK, J. a kol. *Mravnost, pornografie a mravnostní kriminalita*. Portál, Praha 2003. ISBN 80-7178-7396.
- JONAS, H. *Princip odpovědnosti*. Praha 1997.
- KOMENDA, S. *Vypočitatelná náhoda*. Olomouc 2000.
- KOPECKÝ, M. *Úvod do počtu pravděpodobnosti a matematické statistiky*. Olomouc 2001.
- KUSCHEL, K. J. *Teologie 20. století (antologie)*. 1. vyd. Olomouc: Vyšehrad, 1995.
- MATOUŠEK, O., KROFOTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Portál, Praha 2003. ISBN 80-7178-771-x.

- PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000.
- PECKA, D. *Člověk I*. Řím 1970.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Portál, Praha 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství*. Portál, Praha 2002. ISBN 80-7178-5474.
- LETZ, J. *Filozofická antropologie*. 1994.
- SEILEROVÁ, B. *Človek vo filozofickej antropológii*. Bratislava 1995.
- SOKOL, J. *Filozofická antropologie*. Praha: Portál, 2002.
- SOKOL, J. *Antropologie a etika*. Triton, Praha 2003. ISBN 80-7254-3725.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno 1999.
- STÖRING, H. J. *Malé dějiny filozofie*. 3. vyd. Praha: Zvon, 1993.
- SCHELER, M. *Místo člověka v kosmu*. 1968; *Řád lásky*. 1971; *O studiu*. 1993.
- WEISS, P. ZVĚŘINA, J. *Sexuální chování v České republice - situace a trendy*. Portál, Praha 2001. ISBN 80-7178-558-x.
- WOLF, J. *Člověk a jeho svět*. Praha 1992.

Mgr. Andrea Preissová-Krejčí
KAZ PdF UP Olomouc
Štípa 216, 76312, Zlín
andrea.krejci@email.cz

Z VÝSKUMU ROZVÍJANIA ORIENTÁCIE A MOBILITY U DETÍ S PORUCHAMI BINOKULÁRNEHO VIDENIA PROSTREDNÍCTVOM POHYBOVÝCH HIER

Jana Lopúchová

Abstrakt

Absencia metodík pre deti s poruchami binokulárneho videnia je zreteľná najmä v oblasti motorického, senzomotorického a kognitívneho rozvoja, rozvoja komunikačných schopností, sociálno-emocionálneho rozvoja, rozvoja sebaobsluhy, orientácie a mobility, sociálnych zručností a i.

Poruchy binokulárneho videnia spôsobujú deťom množstvo problémov v rôznych oblastiach života. Veľmi kritickou je práve oblasť orientácie a mobility. V článku sú uvedené výsledky výskumu, ktoré nám poskytujú ucelenejší pohľad práve na spomínanú problematiku.

Kľúčové slová

Priestorová orientácia, mobilita, zrakové postihnutie, poruchy binokulárneho videnia.

Summary

Movement games contribute to the development with impaired binocular vision

The inadequacy of methodology for the education of children with impaired binocular vision is evident especially in the following area: the development of motoric, senso-motoric, cognitive and communicative skills, socio-emotional development, self service, space orientation and mobility, social skills, etc.

The impairment of binocular vision causes a variety of problems to the children who suffer from them in various respects. It is especially space orientation and mobility which are greatly affected. This paper presents research findings that provide greater insight into the issue.

Key words

Space orientation, mobility, visually impaired, binocular handicap.

V súčasnosti sa v literatúre pertraktuje problematika orientácie a mobility zrakovo postihnutých detí. Je to fenomén, ktorý sa netýka len nevidiacich, ale aj ostatných skupín zrakovo postihnutých, t.j. slabozrakých, binokulárne postihnutých aj jednotlivcov so zvyškami zraku. Aj keď je problematika orientácie a mobility najviac prepracovaná v skupine nevidiacich, my sme sa zaoberali orientáciou a mobilitou binokulárne postihnutých detí predškolského veku.

Spomenutá skupina detí sa na Slovensku začala inštitucionálne vyčleňovať až v 90. rokoch 20. storočia. Pokladáme to za veľký úspech, pretože sme jednou z krajín, ktorá sa skupine binokulárne postihnutých venuje osobitne, a dokonca sú pre túto skupinu detí zriadené špeciálne inštitúcie, ktorých činnosť je prispôbená ich vekovým a špecifickým osobitostiam. Absencia metodík pre binokulárne postihnutých je však zreteľná najmä v oblasti motorického, senzomotorického a kognitívneho rozvoja, rozvoja komunikačných schopností, sociálno-emocionálneho rozvoja, rozvoja sebaobsluhy, orientácie a mobility, sociálnych zručností a i.

Pre deti v predškolskom veku je veľmi dôležité, aby pred nástupom do základnej školy zvládli priestorovú orientáciu a aby im toto zvládnutie úspešne pomáhalo v ich celkovom rozvoji. Ak má dieťa zvládnuté základné prvky priestorovej orientácie a mobility, je samostatnejšie, sebavedomejšie, pohotovejšie, mobilnejšie a nezávislejšie.

V tejto súvislosti sme si kládli otázky: Majú binokulárne postihnuté deti problémy s orientáciou a mobilitou? Ak áno, ktoré prvky im robia najväčšie problémy? Existuje metodika zameraná na rozvíjanie prvkov orientácie a mobility, ktorá by bola aplikovateľná vo výchovno-vzdelávacom procese? Táto metodika by mala byť krátkodobá a intenzívna, alebo dlhodobá a systematická? Ktorá z nich je účinnejšia? Z akého aspektu - dlhodobého uchovania, alebo rýchleho nacvičenia?

Pri riešení zvolenej problematiky sme vychádzali najmä z prác Fewellovej-Kaminski (1995), Jesenského (1982, 1988), Wienera (1986), Litvaka (1979), Štanceľa (1982), Vágnerovej (1995), Hronka, Kratochvílovej-Rýmlovej (1972).

Cieľom výskumu bolo zistiť možnosti ovplyvňovania kvalitatívnej úrovne prvkov orientácie a mobility prostredníctvom pohybových hier a nami vytvorený program dlhodobého systematického rozvíjania prvkov priestorovej orientácie a mobility overiť u tupozrakých a škúliacich detí.

Aby sme mohli cieľavedome, systematicky a najmä primerane rozvíjať priestorovú orientáciu a mobilitu u takto postihnutých detí, zvolili sme si ako podporný materiál pohybové hry. K tomuto programu bolo potrebné vypracovať

metodické pokyny, ktoré by boli opornými bodmi a dôležitými pomocníkmi v praxi pri realizácii podobných programov a taktiež pri tvorbe kurikula orientácie a mobility pre všetky skupiny zrakovo postihnutých. Sledovali sme úroveň zvládnutia desiatich nami zvolených pohybových prvkov priestorovej orientácie a samostatného pohybu:

1. pozícia v priestore
2. statická rovnováha a koordinácia
3. poskoky na jednej nohe
4. prekračovanie prekážky
5. podliezanie prekážky
6. zúžený priestor
7. stúpanie po ploche
8. klesanie po ploche
9. chôdza po schodoch smerom hore
10. chôdza po schodoch smerom dolu.

V rámci realizácie nášho výskumu sme sledovali aj ďalšie čiastkové ciele:

- zistiť, či program rozvoja orientácie a mobility má vplyv na zmenšenie strachu detí z pohybu v súvislosti s trvalým nedostatkom pohybu na základe nedostatočného podnecovania
- budovať pozitívne vedomie vlastného tela, poznávať svoje pohybové možnosti a svoje schopnosti konať,
- rozvíjať čo najlepšie ovládanie tela
- trénovať vizuálno-motorickú koordináciu priebehu pohybov
- rozširovať poznatky o prostredí pomocou pohybových hier.

V našom výskume sme použili metódu teoretickej analýzy, metódu priameho pozorovania, metódu experimentu, metódu škálovania (rating body) a metódu vyhodnocovania výsledkov výskumu.

Výskumná vzorka

Výskumný súbor tvorili dve skupiny detí s poruchami binokulárneho videnia predškolského veku (5–6 ročné) po 12 detí z Denného sanatória pre deti s chybami zraku v Bratislave, pričom jedna skupina bola experimentálna a druhá kontrolná. Ich rozdelenie bolo zabezpečené náhodným výberom – lo-sovaním.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame základné charakteristiky výskumného súboru – iniciálky, vek, pohlavie a diagnózy, ktoré sme získali od ošetrojúceho lekára.

Tab. č. 1: Diagnózy respondentov

Meno	Vek	Pohlavie	Diagnóza
V. D.	5	D	Strabizmus converg. concom. o. dx
			Hypermetr. o. dx, Amblyopia o. dx
J. H.	5	CH	Hypermetropia o. dx
			Astigmatizmus hypermetrop. conpos. o. sin
			Amblyopia o. sin ex anizometropia
N. G.	5	D	Strabizmus converg. concomit. o. u, hypermetropia o. u.
S. S.	5	D	Strabizmus converg. concom. o. dx
			Hypermetropia cum astigmatizmus
			Amblyopia o. dx
M. R.	5	CH	Strabizmus converg. concomit. o. sin
			Astigmatizmus hypermetropicus
			Amblyopia o. sin
L. D.	6	D	Hypermetropia o. dx
L. Ď.	5	D	Strabizmus converg. concomit. o. u
			Hypermetropia o. u
M. B.	6	CH	Amblyopia gravis o. dx
			Astigmatizmus hyperm. comp.
B. F.	5	D	Strabizmus converg. concomit. o. u
			Astigmatizmus hyperm. comp. o. u
			Amblyopia o. u
M. K.	6	CH	Anisometropia
			Amblyopia gravis o. dx
			Myopia gravis o. dx
P. Š.	5	D	Hypermetropia gr. media o. u
T. G.	5	CH	Strabizmus convergens concom.
			Amblyopia o. sin

V predškolskom veku sa v podstatnej miere vyvíjajú fyziologické a motorické funkcie, morálno-vôľové vlastnosti, ako aj sociálne cítenie a sociálne vzťahy. Aby deti získali všestranné poznatky a skúsenosti z okolitého sveta, intenzívne u nich podporujeme všetky poznávacie procesy.

Počas pozorovania motorického správania detí a ich motorických prejavov sme špecifikovali niekoľko komponentov, s ktorými mali binokulárne postihnuté deti problémy. Tieto problémy sa vzťahovali na kvalitatívnu stránku motoriky:

1. koordináciu (sila, flexibilita, jemná motorika, manipulácia)
2. rovnováhu (dynamickú aj statickú)
3. obratnosť (držanie tela, otáčacie tendencie, smer tela, poloha, postoj).

Počas celého experimentu sme zistili, že skúmaný jav – pozitívne ovplyvňovanie a rozvíjanie úrovne jednotlivých komponentov priestorovej orientácie a mobility prostredníctvom pohybových hier – sa u tupozrakých a škúliacich detí predškolského veku stretol s pozitívnym ohlasom. Zisťovali sme reálnu úroveň orientácie a mobility každého jednotlivca, ako aj kvalitatívnu úroveň jednotlivých pohybových prvkov.

V prvej hypotéze sme predpokladali, že *nami zostavený program rozvoja orientácie a mobility prostredníctvom pohybových hier ovplyvní úroveň kvality prvkov priestorovej orientácie a mobility o 10 % a viac.*

Z našich výsledkov vyplýva, že nami zvolená metodika pozitívne vplývala na kvalitatívnu úroveň prvkov, ich rozvoj a na celkovú úroveň priestorovej orientácie u týchto detí. Úroveň ovládania prvkov priestorovej orientácie sa výrazne posunula k lepšiemu. Prostredníctvom pohybu a zraku deti lokalizovali samy seba v priestore, taktiež predmety rozmiestnené v priestore a využívali svoje zrakové schopnosti pri pohybových hrách. Učili sa hrovou formou využívať rôzne pohybové prvky a možnosti pohybu. Hrovými pohybmi u detí sme podporovali kinestetickú a propioceptívnu väzbu. Špeciálnu odbornú starostlivosť pri pohybových hrách sme zamerali najmä na podporu zrakového vnímania a jeho reedukáciu, na precvičovanie kompenzátorov zraku a na psychologickú kompenzáciu.

Naše výsledky svedčia o tom, že zostavenie dlhodobého systematického výcvikového programu a použitie pohybových hier sú prostriedky, ktorými môžeme rozvíjať priestorovú orientáciu a mobilitu detí predškolského veku. Domnievame sa, že akceleráciu priestorovej orientácie spôsobil najmä fakt,

že nácvik, ovplyvňovanie a cvičenie sa realizovali nenásilnou formou, pričom prirodzeným motivačným prostriedkom bola hra. Práve hra je ideálnou metódou, mimoriadne vhodnou pre binokulárne postihnuté deti. Pociťujeme potrebu vyzdvihnúť účinnosť alternatívnych programov, ktoré sú nesporne veľmi účinnou metódou vo výchovno-vzdelávacom procese binokulárne postihnutých detí a ktoré inovačným spôsobom rozvíjajú jednotlivé zložky osobnosti zrakovo postihnutého, a tým napokon celú osobnosť jednotlivca. Na základe uvedených faktov môžeme konštatovať, že prvá hypotéza sa nám potvrdila.

V druhej hypotéze sme predpokladali, že hodnoty namerané v postteste budú po pôsobení experimentálneho faktora v experimentálnej skupine vyššie ako v kontrolnej skupine.

Z výsledkov, ktoré uvádzame aj v kvantitatívnom vyhodnotení, vyplýva, že nami zvolený dlhodobý systematický program rozvíjania prvkov orientácie a mobility ovplyvnil kvalitatívnu úroveň pohybu detí do takej miery, že zo začiatočného priemerného počtu dosiahnutých bodov 38,41 sa zvýšila o 5,25 bodu, čo napokon znamená 10,33 % úspešnosť nášho programu. Tento rozdiel bol zistený po skončení experimentálneho programu, presne po troch mesiacoch aplikácie nášho alternatívneho programu. Keď sme výsledné hodnoty namerané v experimentálnej skupine porovnali s výslednými hodnotami nameranými v kontrolnej skupine, zistili sme, že rozdiel bodov medzi obidvoma skupinami je v priemere 2,83 bodu, čo je 4,67 % úspešnosť.

Ak však porovnáme výsledné hodnoty v experimentálnej skupine so vstupnými testami v kontrolnej skupine, zistíme, že rozdiel bodov je oveľa výraznejší. Percentuálna úspešnosť tu predstavuje 7,99%. S ohľadom na uvedené skutočnosti pokladáme druhú hypotézu za potvrdenú.

V tretej hypotéze sme predpokladali, že rozdiel hodnôt nameraných v experimentálnej skupine pred pôsobením experimentálneho faktora a po ňom bude najväčší pri pohybovom prvku podliezanie prekážky.

Náš predpoklad vychádzal z toho, že tri z desiatich pohybových prvkov zameraných na rozvoj vnímania hĺbky a zároveň aj počet hier na tieto prvky bol najvyšší. Domnievali sme sa, že čím viac budú deti precvičovať svoje zrakové schopnosti v spojení s motorickou činnosťou, tým pozitívnejšie a s väčším bodovým rozdielom ovplyvníme pohybové prvky orientácie a mobility spojené s vnímaním hĺbky.

Na základe zostaveného poradia prvkov pohybu je jasne dokázateľné, že najväčší pozitívny posun v hodnotení po pôsobení experimentálneho faktora

sme zaznamenali pri komponente *poskoky na jednej nohe*. Prvok *podliezanie prekážky* sa umiestnil až na druhom mieste. Na ďalších pozíciách sa umiestnili pohybové prvky, o ktorých sme si tiež mysleli, že ich ovplyvníme viac ako iné prvky – *klesanie po ploche* a *chôdza po schodoch smerom dolu*.

Na základe vyššie uvedeného vyplýva, že náš predpoklad nebol správny. Vnímanie hĺbky je dlhodobý proces a v každom prípade veľmi zložitý. Pozitívne ovplyvňovanie síce pôsobilo na jednotlivé pohybové prvky súvisiace s vnímaním hĺbky, ale neovplyvnilo ich do takej miery, aby rozdiely pred pôsobením a po pôsobení experimentálneho faktora boli výraznejšie ako ostatné komponenty. Vnímanie hĺbky úzko súvisí so zdokonaľovaním binokulárneho videnia, a napriek nášmu úsiliu a ovplyvňovaniu uvedených prvkov prostredníctvom pohybových hier nebolo dostatočné natoľko, aby sa deti dostali na hranicu normálu. Pozitívne sú však nami namerané hodnoty, pretože dlhodobý systematický alternatívny program rozvoja prvkov orientácie a mobility prostredníctvom pohybových hier ovplyvnil každý z prvkov natoľko, že sa v bodovom hodnotení posunul smerom k lepšiemu. Na základe uvedených faktov môžeme konštatovať, že nami predpokladaná tretia hypotéza sa nepotvrdila.

Vo štvrtej hypotéze sme predpokladali, že *namerané hodnoty pohybového prvku „statická rovnováha a koordinácia pohybu“ budú po skončení experimentálneho pôsobenia v experimentálnej skupine nižšie ako hodnoty ostatných prvkov pohybu*.

Počas našej výskumnej činnosti sme zistili, že deti nevykazovali najväčšie odchýlky pri statickej rovnováhe a koordinácii pohybov, ale pri pohyboch z nich vyplývajúcich. Najnižšia úroveň bola nameraná pri poskokoch na jednej nohe, čo bezprostredne súvisí s rovnováhou a koordináciou pohybov.

Aj keď sme predpokladali, že prvok *statická rovnováha a koordinácia pohybov* bude aj pred experimentálnym pôsobením aj po ňom vykazovať najväčší deficit, tento predpoklad sa potvrdil len čiastočne. Ak poskoky na jednej nohe chápeme ako výsledok súčinnosti zrakového vnímania, opticko-motorickej koordinácie a rovnováhy, môžeme náš predpoklad potvrdiť, pretože bodové hodnotenie tohto pohybového prvku bolo aj pred experimentálnym pôsobením aj po ňom najnižšie. Ak sa však chceme orientovať na primárnu statickú rovnováhu a koordináciu pohybov, musíme konštatovať, že náš predpoklad sa nepotvrdil. Komponenty spojené s vnímaním hĺbky mali oveľa nižšiu úroveň ako ostatné. Tým pokladáme štvrtú hypotézu za nepotvrdenú.

Záver

Alternatívny program jednoznačne ovplyvnil úroveň pohybových prvkov orientácie a mobility. Výsledky po experimentálnom pôsobení sú u jednotlivých respondentov vyššie ako pred pôsobením experimentálneho faktora a aj bodové hodnotenie jednotlivých prvkov orientácie a mobility po experimentálnom pôsobení bolo vyššie. Výsledky nášho výskumu sú významné najmä pre špeciálnopedagogickú prax (nie pre štatistiku). Dokazujú, s ktorým typom pohybu (pohybovým prvkom) majú deti s poruchami binokulárneho videnia najväčšie problémy, a načrtávajú možnosti jeho pozitívneho ovplyvňovania alternatívnymi programami. Veríme, že naše poznatky budú využiteľné pri tvorbe a zostavovaní kurikula orientácie a mobility pre binokulárne postihnuté deti.

V tejto súvislosti by sme však chceli upozorniť na to, že sme pracovali nielen s malou skupinou detí, ale aj s malým súborom prvkov priestorovej orientácie. Z tohto dôvodu nemôžeme robiť všeobecne platné závery, aj keď výsledky nášho výskumu sú jednoznačné. Na druhej strane však platí, že metodika a systém samotného výskumu nedovoľujú pracovať s väčším počtom detí, ale možno pracovať s viacerými nezávislými skupinami.

V závere výskumnej práce sme sformulovali úlohy, ktoré sa javia ako dôležité pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax z hľadiska našej problematiky:

1. Vyriešiť otázky diferencovania výchovno-vzdelávacieho procesu tupozrakých a škúliacich podľa prognózy postihnutia.
2. Vypracovať konkrétny Program výchovy a vzdelávania tupozrakých a škúliacich detí v predškolskom veku, ktorý by vychádzal z Programu výchovy a vzdelávania pre intaktné deti v predškolskom veku, aby bola zachovaná možnosť bezproblémového návratu do kmeňovej MŠ.
3. Vypracovať konkrétne metodiky pre výchovnú činnosť tupozrakých a škúliacich detí predškolského veku, ktoré by zahŕňali nielen pleopticko-ortoptické cvičenia, ale aj príklady činnosti a hier s možnosťou ich použitia vo všetkých výchovách realizovaných v predškolskej pedagogike.
4. Prepracovať v súčasnosti používané pracovné listy na základe poznatkov z patopsychológie zrakov postihnutých a doplniť ich kompenzačnými prvkami.
5. Vypracovať vhodné konkrétne metodiky pre špeciálnopedagogickú diagnostiku v tejto oblasti (jednoduché činnosti, obrázkové testy).
6. Vytvárať podmienky a zdokonaľovať poradenskú činnosť a osvetu.

Literatúra

1. Blasch, B. B., Wiener, W. R., Welsh, R. 1.: Foundations of orientation and mobility. New York, AFB PRESS 1997.
2. Cratty, B. J.: Movement behavior and Motor Learning. Philadelphia 1967.
3. Čajka, K: Tyflopédia 1. Bratislava, UK 1986.
4. Fewellová, R. R., Kaminski, R.: Raná péče u dětí se zdravotním postižením. Materiál Hilton-Perkins, Boston. Preložené pre vnútornú potrebu ÚNSS Bratislava, 1995.
5. Hronek, J. a kol: Kapitoly z výchovně-vzdělávací péče o děti tupozraké a šilhavé. Olomouc, PK UP 1972.
6. Jesenský, J., Hronek, J.: Kapitoly z didaktiky a metodiky škol pro tupozraké a šilhavé. Praha, SPN 1968.
7. Jose, Randall, T.: Understanding low vision. Jose, Randall, T.: American Foundation for the blind. New York 1983.
8. Play, Social Interaction and Motor Development: Practical Activities for Preschoolers With Visual Impairments. Journal of Visual impaired & Blindness, 3, 1998, s. 176-188.
9. Lopúchová, J.: Hudobno-pohybové hry pre zrakovo postihnuté deti. Efeta, 3, 1998.
10. Lopúchová, J.: Špecifiká a osobitosti priestorovej orientácie a samostatného pohybu binokulárne chybných detí predškolského veku v hrách. Efeta, 2, 1997.
11. Požár, I.: Patopsychológia postihnutého dieťaťa II. Bratislava, UK 1987.
12. Vašek, Š.: Špeciálno-pedagogická diagnostika. Bratislava 1991.
13. Wiener, P.: Prostorová orientace a samostatný pohyb zrakově postižených. Praha, Avicenum 1986.

Mgr. Jana Lopúchová. PhD.,
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského,
Katedra špeciálnej pedagogiky,
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: lopuchova@fedu.uniba.sk, lopuchova@zrak.sk

Z VÝSKUMU SPRÁVANIA SA ZRAKOVO POSTIHNUTÝCH DETÍ V HRÁCH

Jana Lopúchová

Abstrakt

Hra je pre dieťa najprirodzenejšia činnosť a je dôležitým faktorom a prostredkom intelektuálneho, rečového, citového, motorického a sociálneho vývinu dieťaťa. Má významné postavenie nielen u zdravých detí, ale aj u detí so zrakovo postihnutím. Hry sú pre zrakovo postihnuté deti dôležitým podporným prvkom pri zapájaní sa do bežného života a majú nezastupiteľné miesto pri integrácii zrakovo postihnutých detí.

Kľúčové slová

Hra, vývin, zrakovo postihnuté dieťa, hrové správanie.

Summary

On the behaviour of vision-impaired children at play

Playing is a very important factor for intellectual development, communication, emotional, motor and social development. It has an important role for healthy children, but also for vision-impaired children. The plays are a significant supporting element of integration.

Key words

Play, development, vision-impaired children, behaviour management.

Výskum správania sa malých detí v hrách sa teší pozornosti mnohých odborníkov, ktorí sa zaoberajú vývinom dieťaťa a hrou ako takou.

V odborných kruhoch sa pertraktuje názor, že hra ako prevládajúca vývinová aktivita malých detí je dôležitým faktorom intelektuálneho, rečového, citového, motorického a sociálneho vývinu dieťaťa.

Podľa Piageta (2000) má hra významné zastúpenie pri rozvíjaní poznávacích schopností dieťaťa. Niektoré hrovo-vývinové štúdie naznačujú, že hra sa

riadi podľa určitých pravidiel postupnosti vývinu dieťaťa (Lowe 1975, Nicolich 1977, Rosenblatt 1977, Schimada, Kai & Sano, 1981). Navyše táto postupnosť prebieha súbežne so sociálnym, rečovým a poznávacím vývinom, takže môže slúžiť aj ako jeho odraz v hrovom správaní, ako meradlo spôsobilosti a zrelosti a tiež ako rámec pre určovanie edukačných cieľov.

Hra je špecifickou formou poznávania sveta, pri ktorej sa dieťa svojím spôsobom a formou primeranou svojmu veku učí a získava skúsenosti, a tým rozvíja svoj intelekt. V praktickej a konkrétnej hrovej činnosti sa oboznamuje s rôznymi predmetmi, s ich tvarmi, vlastnosťami a funkciami. Hrou sa uskutočňuje aj systematická exploračia, pri ktorej deti skúmajú všetko nové, neznáme a neobyčajné a aktívne vyhľadávajú nové zážitky a námety.

Odborníci, ktorí sa dlhé roky zaoberajú hrou, ju považujú za vnútorne motivovanú, spontánnu, dobrovoľnú a príjemnú činnosť. Až nedávno sa pri vypracovávaní programov včasnej intervencie pre postihnuté deti začalo pozeráť na hru ako na zmysluplný vzdelávací prostriedok a cieľ. Nanešťastie vo výskumoch konkrétnych aspektov hry u konkrétnych typov postihnutia absentuje celkový zovšeobecňujúci pohľad a tieto výskumy sú veľmi sporadické.

Existuje niekoľko faktorov, ktoré prispievajú k aktuálnemu stavu výskumu hrového správania sa postihnutých detí.

Prvým faktorom je rôznorodosť skupín – ako v rámci jednotlivých druhov postihnutia, tak aj podľa typu postihnutia je hlavným dôvodom pre nedostatok kvalitných štúdií v tejto oblasti.

Druhý dôvod súvisí so spôsobom náhľadu na hru, teda s tým, ako sa na hru pozerajú tí, ktorí pracujú s postihnutými deťmi. Napr. priority učenia sú určované cieľmi, ktoré sú vytýčené v individuálnom výchovno-vzdelávacom pláne dieťaťa. Ciele sú odvodené z nedostatkov zistených rôznymi testami, ktorými dieťa prešlo. V ranom období prevládajú v testoch položky vzťahujúce sa k rôznym oblastiam vývinu – reč, poznávanie, jemná a hrubá motorika atď. S hrou ako takou sa v testoch stretávame zriedkakedy, preto sa táto aktivita ako významný prostriedok uľahčujúci učenie často prehliada.

Tretí dôvod súvisí s miestom a časom. Výskumy nie je možné realizovať, pokiaľ nie sú k dispozícii na jednom mieste a v rovnakom čase dostatočne veľké a viac či menej homogénne skupiny postihnutých detí.

Aj napriek týmto problémom mnohí odborníci považujú hru za prostriedok osvojovania a upevňovania schopností, ktoré súvisia so všetkými oblasťami raného vývinu dieťaťa.

Svoje opodstatnenie nachádza hra aj u zrakovo postihnutých. Má pre nich nenahradiiteľnú rehabilitačnú, kompenzačnú a reedukačnú funkciu. A práve

tieto tri funkcie – reedukčná, rehabilitačná a kompenzačná – tvoria významný celok v hrách zrakovo postihnutých a prostredníctvom ich komplexného pôsobenia umožňujú zrakovo postihnutým deťom zapojiť sa do normálneho života.

Podobne ako pre intaktné deti aj pre zrakovo postihnuté deti je hra prirodzenou, špecifickou a spontánnou činnosťou. Zrakovo postihnuté dieťa v hre „zabúda“ na svoje postihnutie a stáva sa rovnocenným detským partnerom.

Sandler a Wills (1985) určili tri podstatné rozdiely medzi hrou nevidiacich a vidiacich detí:

1. Nevidiace deti sa oneskorujú pri skúmaní okolia a predmetov.
2. Je menej pravdepodobné, že sa nevidiace deti budú púšťať do komplikovaných hrových postupov.
3. Nevidiace deti neskôr začínajú s napodobňovaním správania sa druhých a so striedaním rolí v hre ako vidiace deti.

Výskum uskutočnený Fraibergom a Adelsonom (1979) taktiež potvrdzuje oneskorené preskúmanie okolia nevidiacimi deťmi. Vzhľadom na skutočnosť, že nevidiace deti majú menej vizuálnych informácií o tom, ako sa ostatní hrajú a ako sa „učia“ hre, je jasné, že sa nevidiace deti budú oveľa pravdepodobnejšie hrať samé a že si vypestujú hrové návyky zahŕňajúce fyzickú manipuláciu a sluchovú stimuláciu.

Hra svojou fantastickou atmosférou združuje nielen zrakovo postihnuté deti, ale umožňuje ich spoločný kontakt s normálne vidiacimi deťmi bez ujmy a výsmechu. Zrakovo postihnuté deti v hrách komunikujú, dorozumievajú sa. Hry sa takto stávajú dôležitým komunikačným, integračným a socializačným prostriedkom detí predškolského veku. Rozvíjajú hlavne myslenie, pamäťové procesy, pozornosť a reč detí, ako aj ostatné psychické procesy. Tieto deti často nie sú schopné samostatne vykonávať určité činnosti, a preto sú odkázané na pomoc iných, väčšinou dospelých ľudí. Aj tu sa stávajú hry významným prostriedkom formovania osobnostných, povahových a charakterových čŕt dieťaťa.

Aj napriek určitým obmedzeniam v dôsledku zrakového postihnutia sú hry podnetom a prostriedkom pre zdravý duševný, telesný a pohybový vývin dieťaťa. Zrakovo postihnuté deti zo strachu z nepriemných zážitkov (pádu, bolesti) sa často uzatvárajú do svojho sveta. Hry sú práve v tejto oblasti dôležitým podporným prvkom, ako prekonať nepriemné pocity a nenásilnou formou sa zapojiť prostredníctvom nich do normálneho života.

Sandler (1983), Singer & Streiner (1988) tvrdia, že vidiace deti sú na tom s predstavami pri hre, pri fantazírovaní a v snoch lepšie než nevidiace deti. Zdá sa, že strata zraku znamená pre nevidiace dieťa aj menej dostupných informácií

prejavujúcich sa v hrovom správaní ostatných detí a osamelejšiu hru. V dôsledku neúplných, zlomkovitých, schematických vizuálnych predstáv a vnemov je aj úroveň obrazov reprodukívnej alebo rekonštruktívnej fantázie zrakovo postihnutého dieťaťa nižšia. Zúženie sféry zmyslového poznania úplnou alebo čiastočnou stratou zrakových funkcií (Litvák, 1979) ochudobňuje vnímanie a predstavy a obmedzuje možnosti kombinácie a rekonštrukcie výtvorov obrazotvornosti.

V hrách sa postihnuté dieťa učí o ľuďoch, predmetoch, veciach a javoch, ktoré mu vzhľadom na jeho postihnutie nie je možné sprostredkovať bezprostredne (napr. pozorovanie letiaceho lietadla). Deti prostredníctvom hier získavajú poznatky o tvare, veľkosti, farbe, hmotnosti, povrchu a teplote predmetov. Hry sú pre zrakovo postihnuté dieťa dôležitým prostriedkom pre rozvoj vnímania plochy a priestoru. A práve hry umožňujú rozvíjať tieto prvky vnímania a premietiť ich do priestoru, priestorovej orientácie a samostatného pohybu zrakovo postihnutých detí.

Samostatný pohyb ako neoddeliteľnú súčasť nezávislého života a bezpečnosti dieťaťa nachádzame takmer vo všetkých hrách detí. V hre sa dieťa premiestňuje z miesta na miesto, poznáva svoje okolie a tým sa preňho stáva priestor bezpečnejším a dosiahnuteľnejším. Pravidelným pohybom prispieva dieťa k rozvoju vlastných telesných funkcií, podnecuje telesný rast a podporuje imunitný systém svojho tela.

Ak zhrnieme všetky uvedené skutočnosti, zistíme, že hra má nezastupiteľné miesto v živote zrakovo postihnutých detí a svoju jedinečnosť nadobúda práve osobitosťami a špecifickosťou činnosti týchto detí.

Literatúra

- Adelson, E., and Fraiberg, S. Gross motor development in infants blind from birth. *Child Development* 1974; 45: 114-126.
- Aitken, S., and Bower, T. G. Developmental aspects of sensory substitution. *International Journal of Neuroscience* 1983; 19[1-4]: 13-19.
- Singer, J. E., Steinscheider, A., and Stevenson, H. W. Eds. *Psychology: From Research to Practice*. Plenum Press, New York 1978; 227-239.
- Barraga, N. C. Summary of Research in Visual Impairment. Presentation at the International Institute for Visually Impaired, Sun Valley, Idaho 1980.
- Barraga, N. G. *Increased Visual Behaviour in Low Vision Children*. American Foundation for the Blind, New York, 1964.
- El'konin, D. B.: *Psychológia hry*. SPN Bratislava, 1983.

- Fewellová, R. R. – Kaminski, R.: Raná péče u dětí se zdravotním postižením. Materiál Hilton-Perkins, Boston. Preložené pre vnútornú potrebu ÚNSS Bratislava, 1995.
- Journal of Visual impaired & Blindness. 3/1998, str. 176–188. Play, Social Interaction and Motor Development: Practical Activities for Preschoolers With Visual Impairments.
- Kerrová, S.: Dítě se speciálními potřebami. Portál Praha, 1997.
- Lopúchová, J.: Hudobno-pohybové hry zrakovo postihnutých dětí, Efeta, č. 3/1998.
- Ludíková, L.: Význam her pro vývoj nevidomého dítěte. Speciální pedagogika č. 5/1988.
- Nielsen, L.: Učení zrakově postižených dětí v raném věku. ISV Praha, 1998.
- Vágnerová, M.: Oftalmopsychologie dětského věku.
- Vachule, R. – Vachulová, J.: Hry pro těžce zrakově postižené děti. ÚVSI v ČSR, Praha, 1987.

Mgr. Jana Lopúchová. PhD.,
 Pedagogická fakulta Univerzity Komenského,
 Katedra speciálnej pedagogiky,
 Račianska 59, 813 34 Bratislava

POSTAVENÍ OSOB S POSTIŽENÍM V PRÁVNÍM ŘÁDU STARÉHO ŘÍMA

(Příspěvek k dějinám speciální pedagogiky)

Jan Michalík

Anotace

Stať přináší nové informace o právní (a faktickém – skutečném) postavení lidí se zdravotním postižením v údobí staré Římské říše. Poprvé v České republice jsou ve speciálně pedagogické a pedagogické produkci uváděny (napsány) údaje o právních aspektech (institutech) upravujících způsobilost k právním úkonům v daném období. Článek si všímá i postavení (působnosti) opatrovníka těchto osob. Jako celek přináší nové údaje svědčící o skutečném postavení lidí se zdravotním postižením ve Starém Římě.

Klíčová slova

Starý Řím, opatrovnictví, výchova postižených, právo.

Summary

The status of disabled people in the legal system of the Roman Empire

The paper provides new information about the legal (and also factual) status of disabled people at the time of the Roman Empire. For the first time in the Czech Republic, data about legal aspects concerning the rights of people with disability at that time are presented in a publication of special educational and educational character. The article also deals with the statues, and role of guardians of these people. As a whole the paper allows new insight in the true status of the disabled in the Roman Empire.

Key words

The Roman Empire, guardianship, education of disabled people, legal system.

Mezi úkoly každé vědy, tedy i vědy speciálně-pedagogické patří soustavné studium vlastní historie. Stejně tak i ve speciální pedagogice, v rámci studia vlastních dějin, se odjakživa projevoval zájem o život handicapovaných v různých obdobích vývoje lidské společnosti.

Historii péče o lidi se zdravotním postižením se zabývaly především „legendy“ speciální pedagogiky jako Čáda, Zeman, Herfort, Chlup, ale i další jako Sovák, Edelsberger ap. V období konstituování československé speciální pedagogiky (defektologie) přispěly tyto práce mj. i k profilaci oboru jako samostatné vědní disciplíny. Příspěvky výše uvedených i dalších autorů postihly široké období vývoje lidstva až po etapu, která bývá zjednodušeně (a příznějme, že i značně nepřesně) nazývána dobou „moderní péče o handicapované“. Z autorů poslední doby připomeňme zejména velmi podrobnou práci Titzlova (2001).

Zevrubným shrnutím většiny těchto prací dospějeme k názoru, že nejčastějším obecným vyjádřením tendencí v historickém přístupu k lidem s postižením je snaha o členění dosavadních společenských epoch do určitých etap vyjadřujících, dle názorů autora, převládající model vztahů dané společnosti k lidem s postižením. Tak hovoří Sovák (1980) o stadiu péče represivní, azylové, preventivní a konečně o již zmíněné moderní péči. Obdobné členění přináší Edelsberger (1964), který uvádí tři vývojové stupně „více či méně organizované péče o postižené osoby – původní péči represivní, později rehabilitační a současné úsilí o péči preventivní“.

Toto členění pro svou povšechnost a jistou schematičnost nemůže dnes již stačit nárokům na objektivní historické poznání. Jakkoliv vystihuje **obecné** rysy postavení lidí s postižením v daných údobích, nepřihlíží dostatečně k rozdílům v organizaci, socioekonomické úrovni a modelům chování té které společnosti. V mnoha poválečných pracích pak je pohled na lidi s postižením podáván pod úhlem jejich příslušnosti k „vykořisťované třídě“ a tím je jejich postavení predikováno jaksi *a priori*, bez hlubšího vysvětlení.

Obecným jevem v této části speciálně-pedagogické literatury je pohřichu práce s prameny *de facto* jen z oblasti výchovně vzdělávací, často jen beletristické. Jen minimálně je využito dalších pramenů, zejména z oblasti právní a ekonomické. O jejich významu sice nepochybuje Edelsberger (1964), ale pro jejich soustavnější vytěžování v oblasti speciální pedagogiky se dosud udělalo velmi málo.

Naznačené přístupy jsou zvláště patrné při hodnocení epochy starověkých států, zejména Řecka a Říma. Přitom právě z těchto dob se zachoval relativně

dostatečný počet pramenů pro objektivní zkoumání postavení handicapovaných¹.

Obecně bývá období Římského státu považováno za jedno z nejkruťejších v zacházení s lidmi s postižením. Tento obraz přejala i značná část autorů dějin speciální pedagogiky. K tomu je možno uvést např. následující příklady: „V Lykurgových zákonech i v zákonech římských bylo stanoveno, že otec rodiny má právo ihned zabít narozené dítě... V Římě je vložili do košíků a pohodili do Tibery.“ (Sovák, 1980). Popelář (1957) připouští určité náznaky individuální péče „o defektní individua, zvláště z kruhů bohatých a mocných“, ovšem jen z „důvodů sobeckých“. Chlup (1923) poukazuje rovněž na odkládání dětí (Tibera, mléčný sloup v Římě) a uvádí praktiky období hlubokého mravního úpadku Říma, s nímž se setkáme za dominátu a principátu. Tehdy skutečně docházelo v určitých případech k ještě většímu znetvořování postižených, kteří tak měli pro svého pána vyžebrot větší obnos. K tomu opět Chlup (1923): „Byl to celý trh na takové ubožáky ‚forum morionum‘, kde prodavači dostávali za podařený exemplář až tisíc zlatých“. Již v roce 1911 uvádí Fediuk (1911): „Společnost lidská dlouho chovala se ke slabomyslným velice macešsky. Starověk je prostě utracoval, aby nebyli v pozdějším svém věku přítěží...“

Ve své době přínosem pro historii speciální pedagogiky se stala stat „Metodická východiska dějin speciální pedagogiky“ publikovaná pod vedením Edelsbergera v roce 1974. Zde je postavení handicapovaných v Římě charakterizováno více méně obecným konstatováním „neduživé děti byly utracovány...“

I letmý náhled na literaturu publikovanou téměř po celé minulé století ukazuje, že dlouhá léta byla generace pedagogů a speciálních pedagogů vedena ve svém uvažování daným směrem. Názory formované vlivem výše uvedené a další literatury výrazně ovlivňují postoje speciálně-pedagogické veřejnosti dodnes. I u dnešních studentů speciální pedagogiky přetrvává názor, jenž je možno zjednodušeně charakterizovat vděčným literárním a mediálním obrazem římského „palec dolů“. Nepatřičnost takového náhledu na věc je po našem soudu dvojnásobná.

Jednak jde o vytváření stereotypů v pohledu na historii speciální pedagogiky, jenž je v rozporu s požadavkem vysoké odbornosti a kritického historického přístupu každého absolventa speciální pedagogiky. Možná ještě více je takový pohled nebezpečný svým drtivým odsudkem, kterým provází vše, „co bylo před námi“. U některých jedinců, zvláště mladšího věku, tak může i nechtěně

¹ Je ovšem pravdou, že dnešní generace autorů, včetně autora této stati, trpí handicapem, který právě sestavu zde uváděných klasiků speciální pedagogiky netrápil – jde o (ne)znalost latiny. A překladů např. právních textů do českého jazyka je jen velmi malý počet.

vzbuzovat dojem, že nyní v „období moderní péče“ o handicapované je námi prováděná rehabilitace tím nejlepším, co lidstvo může pro občany s postižením dělat. Pro obdobný „pyšný“ náhled není při pohledu na skutečnou praxi mnoha speciálně-pedagogických zařízení žádný důvod. Autor této stati poukázal na uvedené nebezpečí příkladem v učebním textu pro studenty speciální pedagogiky.² (Michalík, 2003)

Vrátíme-li se k období starého Říma, zjistíme, že celá záležitost (jako mnoho dalších) je poněkud složitější. Nepochybně k výše popsaným případům v nemalé míře skutečně docházelo. Stejně tak nemohou být tato tvrzení schopna pokrýt celou složitost postavení lidí s postižením v Římě.

Římská říše představuje jedno z nejpozoruhodnějších impérií v dějinách lidstva. Za takřka 1000 let trvání (cca 500 př. n. l. – 500 n. l.) prošel římský stát formami kmenového uspořádání, republiky, císařství až po závěrečný rozpad na dvě části. Vedle mnoha dalších atributů je pro starý Řím charakteristická (na rozdíl od mnoha dalších starověkých i středověkých států) existence relativně univerzálního a uceleného právního systému. Římská právní vzdělanost položila základy rozvoje práva takřka ve všech evropských zemích, mj. i u nás, a dodnes se k jejím výsledkům odborná juristická veřejnost hlásí.

Jakkoliv se i právo během trvání říše nutně měnilo, nalezneme v jeho kodifikacích i část odpovědí na otázky postavení lidí s postižením. Především musíme vyjít z charakteristiky římské rodiny jako základního společensko-ekonomického společenství. Vzájemné vztahy uvnitř římské rodiny (*familia*) charakterizovalo především monokratické právní i faktické postavení otce rodiny (*pater familias*) nad všemi ostatními členy. Vyjádřením tohoto výjimečného postavení byla moc otcovská (*pater potestas*) stejně jako moc manžela (*manus*). Moc otcovská zahrnovala:

- právo disponovat životem a smrtí podřízených dětí (*ius vitae necisque*)
- právo odložení novorozenců (*ius exponendi*)
- právo předat podřízené děti do otroctví (*ius venendi*)

² V ústavu sociální péče ve městě S. nastoupil v roce 2001 do funkce nový ředitel. Zanedlouho se vyskytly otázky, na které hledali někteří vychovatelé marně odpověď. Ještě před příchodem nového vedení ústavu poskytoval dodavatel plen a plenkových kalhotek obyvatelům ústavu ročně sponzorský dar v řádu několika málo desítek tisíc korun. Je třeba dodat, že ve velkých ústavech může činit hodnota podobného nákupu až několik set tisíc korun ročně. V „našem“ ústavu došlo po změně vedení i ke změně dodavatele plenek. Nový dodavatel žádné peníze do „kulturního fondu“ obyvatel ústavu neposkytoval. Otázka, kterou si pokládají pracovníci zařízení, může znít například takto: Jakým automobilem jezdí ředitel ústavu?

Samozřejmostí byla úplná moc otce v otázkách majetkoprávních. Je zřejmé, že právo rozhodovat o životě a smrti neměl otec rodiny pouze ve vztahu k dětem handicapovaným, nýbrž ke všem.

Vysvětlení můžeme hledat jednak v odlišných kulturně-společenských náhledech na hodnotu lidského života, jednak i v charakteristice rodiny jako ekonomického společenství. Právě obava o zajištění životních podmínek pro rodinu, vedla často ke zmíněnému odkládání dětí³. Nejednalo se proto jen o handicapované, v obdobné situaci např. bývaly i později narozené dcery. Tato praxe měla ihned zpočátku jistá omezení, která ukládala otci před případným odložením dítěte poradit se se sousedy (jakási rada starších). Celkově byla tato praxe postupně výrazně omezována a již za císařství se na obsah moci otcovské pohlíželo spíše jako na povinnost vůči členům rodiny. Za císaře Konstantina bylo právo usmrtit dítě změněno na mírné tělesné trestání (*ius teniter castigandi*). Stejně tak i právo za císařství považovalo odložení dítěte za trestný čin. Zabití dítěte se pak posuzovalo jako vražda příbuzného (*parricidium*).

Dalším institutem, s nímž se v římském právu setkáváme a jenž se bezprostředně týkal i osob s postižením, bylo poručenství (*tutela*), resp. kuratela (*cura*).

Oba instituty znal již legendární Zákon XII. desek (*Lex duodecim tabularum*)⁴, který byl dle legendy vystaven již v 5. stol. př. n. l. vystaven na Fóru a obsahoval základní normy soužití tehdejší nerozvinuté agrární společnosti. Oba se postupně významně rozšiřovaly co do formy i obsahu. Tak časem zahrnovaly zejména následující formy poručenství a kurately:

- poručenství nad ženami a nedospělci (*tutela mulierum et impuberum*)
- opatrovnictví nad šílenými (*cura furiosi*)
- opatrovnictví nad ochromenými - zejména tělesně (*cura debilium*)
- opatrovnictví nad marnotratníky (*cura prodigi*)

Velký význam pro ochranu práv zejména osob duševně nemocných měla zmíněná *cura furiosi*. *Lex duodecim tabularum* ji popisuje jako „*cura agnatorum et gentilium*“, tedy opatrovnictví agnátů a rodových příslušníků. Za agnáty je

³ O nic jiného se de facto nejedná i v dalších kulturách - viz Čína a její problémy.

⁴ Zákoník, v němž bylo v polovině 5. století př. n. l. kodifikováno římské obyčejové právo. Desky obsahovaly ustanovení práva soukromého, civilního procesu i práva trestního. Základní zásadou byla nedotknutelnost soukromého vlastnictví. Vcelku platila rovnost svobodných občanů před zákonem. Předpisy byly stanoveny kasuisticky, podány lapidárně stručným slohem, starobylým jazykem. Zachovaly se jen zlomkovitě jako citace u spisovatelů.

třeba považovat nejbližší příbuzné. Zřizovala se nad osobou duševně nemocnou, což v té době nepochybně zahrnovalo minimálně i některé z forem mentálního postižení. Podstatou kurately byla snaha chránit tuto osobu v majetkových vztazích. Při jejím vzniku se pořizoval soupis majetku, v případě vzniku pohledávky opatrovance vůči opatrovníkovi byla k dispozici žaloba, kterou bylo možno se domoci některých práv, která vznikla za trvání kurately. Opatrovník jednal v záležitostech svého svěřence zpravidla sám, právo však počítalo s tzv. „světlymi okamžiky“ (*intervalla delucida*) nemocného, během kterých se připouštěla svobodná vůle handicapovaného.

Velmi podrobně se o tomto druhu kurately dočteme v ustanoveních C. I. C., Justinianův kodex (*Corpus iuris civilis - C. I. C.*)⁵, který je zcela původním pramenem práva starého Říma. Dosud nebyl (s výjimkou jedné části - Institucí, jakési učebnice práva) přeložen do českého jazyka.⁶

Jistou zajímavostí se zdá ustanovení *Lex duodecim tabularum* o ustanovování kurátorů osobám marnotratným, jež bezdůvodně hýří vlastním majetkem. Tito byli po dobu, kdy „nepříčetnost“ trvala, postaveni na roveň osobám duševně nemocným. Domněnku, že Římané přes častější užívání pojmu *furiosi* (šilený) rozeznávali i další formy mentálního postižení, potvrzuje občasně užití slovního spojení typu: „*furorem vel dementiam*“, které můžeme přeložit jako „šilení a slabomyslní“.

V čl. XXV⁷ je pojednáno o kurátorech osob šilenejších a marnotratníků (*de curatore furiosi vel prodigi*):

⁵ Corpus iuris civilis (CIC - soubor občanského práva) je pozdní označení souboru zákoníků, který byl pořízen na příkaz císaře Justiniana v 1. polovině 6. století. Zvláštní kompilační komise, v čele s vynikajícím právníkem Tribonianem, sestavila ze spisů klasických právníků a z císařských konstitucí a zákonů, které přizpůsobila podle potřeby své době, postupně tři sbírky:

^a *Institutiones* čili *Elementa* z roku 533, učebnici občanského práva o čtyřech knihách

^b *Digesta* (uspořádané souborné dílo) čili *Pandectae* (všeobsáhlé knihy) z roku 533, zákoník o padesáti knihách (rozhodující část díla)

^c *Codex repetitae praelectionis* (*Codex Iustinianus*) z roku 534, zrevidovaný starší císařský zákoník z roku 529 o dvanácti knihách

⁶ V tomto směru zůstal autor statě odkázán na historické tisky Státní vědecké knihovny v Olomouci. Za laskavý překlad vybraných částí upravujících kuratelu, které jsou uvedeny v této statí, vděčí a děkuje panu doc. PhDr. Luboru Kysučanovi, Ph.D., skutečnému znalci (nejen textů) starého Řecka a Říma. (Jedná se o syna dlouholetého pracovníka a vedoucího olomoucké Katedry speciální pedagogiky doc. Jaroslava Kysučana.)

⁷ Všechny zde uvedené překlady pocházejí z výtisku Státní vědecké knihovny Olomouc: Corpus Iuris Civilis Academicum ... Tom. I. et II. / Auctore Christoph. Henr. Freiesleben

Imp. Iustinianus A Iuliano pp.

„Protože některé lidi postihne neštěstí trvalého šílenství a jiné zase jen blouznivost, která občas poleví a v některých chvílích zcela pomine – v čemž je velký rozdíl, neboť ti první mají jen krátké jasné chvílky, zatímco ti druzí delší – řešili už naši předkové otázku, zda pravomoc kurátora trvá i v těchto pauzách – jasných chvilkách mezi stavy šílenství. Zda končí při ústupu blouznivého stavu a znovu se obnovuje při novém náporu choroby.

A proto my, bedlivě zvažující obě strany problému, ustanovujeme (protože u těchto postižených lidí nikdy není zcela jisto, kdy jsou úplně zdraví – kdy je úplně uzdraví – zda na dlouhou či jen nejbližší dobu – a dále není možné určit u člověka stojícího na pomezí šílenství a normality, v jaké oblasti se bude pohybovat častěji a zda v této oblasti setrvá po delší dobu), aby kurátorská péče nebyla ukončena ani těm, u nichž se zdá, že šílenství již téměř pominulo, nýbrž aby tato péče trvala tak dlouho, dokud duševně nemocný žije, poněvadž téměř není období, v němž by postižení tohoto druhu definitivně ustoupilo. Avšak v obdobích, kdy je postižený zcela zdravý, se nemusí kurátor o nic starat. V této době může postižený, pokud je při smyslech, ujmout se i dědictví a vykonávat všechny věci, které přísluší vykonávat zdravým lidem. Jestliže by se však nemoc znovu ohlásila svými příznaky, je třeba povolát kurátora k jednání. Kurátor by měl být proto jmenován natrvalo a měl by mít pravomoc, kdykoliv se nemoc znovu objeví, aby se totiž z ustanovování kurátora nestala častá až směšná záležitost, a aby nebyl tolikrát odvoláván, kolikrát byl předtím jmenován.“

Z obšírné citace je patrná až úzkostlivá snaha tehdejšího zákonodárce postihnout všechny známé situace, které v životě duševně nemocného mohou nastat, a zvážit jejich právní relevanci. O významu, který byl funkci kurátora přikládán, svědčí i obava o zlehčení výkonu funkce, ke kterému by mohlo dojít příliš častým odvoláváním a zpětným jmenováním.

Opatrovnictví nad ochromenými zahrnovalo zejména osoby tělesně a smyslově postižené. Zřizovala se co do rozsahu vždy podle konkrétních okolností toho kterého případu.

Je skutečností, že odborné právní texty zdůrazňují především ochrannou funkci vzhledem k majetkoprávním záležitostem svěřence. Ovšem logicky můžeme dovodit, že péče o majetek handicapovaného měla přímý vliv i na jeho životní podmínky, tedy i možnosti výchovy, vzdělávání ap. Potvrzení nalezneme

alias Ferromontano I. U. D. et Consil. camer. Saxo-Goth. et Altenb. Coloniae Munatianaie [Basel]: Sumptibus Emanuelis Thurneysen, 1775.

mj. v ustanovení o povinnostech poručníka ve formulaci: „*Poručník má povinnost radou a pomocí střežit nejen majetek, ale i tělo a blaho choromyslného. Poručník choromyslného je stanoven vynesením rozhodnutí.*“

Další potvrzení této zásadní domněnky nalezneme v českém překladu součásti C. I. C., Justinianových Institucí, pořízeného někdy v roce 1562 (Grégr 1867). V kapitole 14 nalezneme následující ustanovení o poručnickém opatrování: „*Ochrana pak poručníka podle vypsání Servia jest právo a moc nad člověkem svobodným k ochraňování jeho, kterýž pro věk sám sebe ochraňovati nemůže, právem městským daná i poručená.*“

Je třeba konstatovat, že tato povinnost se nepochybně vztahovala i na další případy poručnictví a opatrovnictví, jak jsou uvedeny v kapitole 23:

„*Blázniví také a marnotratní lidé, ačkoli by starší nad 25 let byli, však v opatrování neb ochraně krevních přátel podle práva římského zuostávají*“ a

„*Těž na mysli zmámeným, hluchým, němým a kteří ustavičně v nemocech jsou, proto, že svých věcí řídit nemohou, ochráncové dávání býti mají*“.

Ukázek z překladu římských textů do staročestiny jsme použili ze dvou důvodů. Jednak pro potvrzení naší teze o postavení handicapovaných ve starém Římě, jednak proto, že vliv římské vzdělanosti na život v Českých zemích ve středověku není bez zajímavosti.

Co se týče dalších ustanovení v C. I. C. zákon rovněž osvobodil od obecné občanské povinnosti přijmout výkon funkce poručníka či kurátora osoby „*nevidomé, neslyšící, němé a slabomyslné či trvale neduživé*“.

Vzhledem k tomu, že každá, i zdravá žena, musela být trvale v poručenství nějakého muže, zákon nepředpokládal, aby duševně postižené ženě byl ustanovován speciální kurátor. Péče o choromyslnou matku je ze zákona povinností syna, neboť „*jakkoliv je nestejná jejich (matky a otce) pravomoc úřední, existuje povinná láska dětí k oběma rodičům*“.

Poručníka stanovoval *praetor*, tedy úředník výkonné moci s rozsáhlými pravomocemi. Před rozhodnutím o přidělení poručníka či kurátora se musel podrobně seznámit s důvodem potřeby takového kroku, zvláště u osob šilenných a slabomyslných. Ustanovení kurátora se chápalo jako krok ulehčující občanské břímě nemocných osob. Tedy stejně jako je tomu v moderních právních řádech, kdy teoreticky má být při řízení o způsobilosti k právním úkonům zvýrazněna ochranná funkce tohoto institutu vzhledem k člověku s postižením.

Dnešní právní řád už ovšem neuznává možnost pořídit člověku s postižením opatrovníka či poručníka závětí. Římské právo veřejně více ctilo vůli (zpravidla) otce člověka s postižením. Opět viz C. I. C.: „*Pokud slabomyslnému potomkovi*

staršímu 25 let ustanoví otec v závěti pěstouna, toho musí prétor potvrdit a zachovat tak otcovu vůli...⁸

V závěru je možno se ještě zmínit o výslovném právu nemocného člověka učinit platnou závěť: „*Slabomyslný má právo učinit závěť, nemůže ji však sám sestavit. Má právo sestavit závěť, neboť si může napomoci vyhledat právníka (zplnomocněnou osobu) nebo důvěrníka, vždyť tito jsou vyhledáváni i příčetnými (duševně zdravými lidmi), kteří sami se nevyznají v úředních záležitostech.*“ (čl. LXXV).

Z popsanych, byť značně neúplných, poznatků o existenci institutu kurately ve starém Římě je zřejmé, že zjednodušený náhled na slabomyslné jako jedince odsouzené k smrti či živoření neobstojí. Tak jak se vyvíjela římská společnost, rozvíjelo se i právní zakotvení ochrany a práv těchto osob v právním řádu, tedy i v reálném životě. Zjednodušeně řečeno, pokud by všichni postižení byli odkládáni „*trans Tiberi*“, nemělo by římské právo zapotřebí upravovat tak obšírně právní vztahy opatrovnickví a poručenství. Jsme si vědomi toho, že tento příspěvek představuje toliko „první náhled“ na danou problematiku. Přesto, dle našeho názoru, přináší sdostatek důkazů o tom, že dosud převládající náhled na postavení lidí se zdravotním postižením v období Římské říše, jak byl dosud tradován v převážné většině pedagogických a speciálně pedagogických publikací, do budoucna neobstojí.

Samozřejmě, že uvedené informace považujeme nutně za kusé a vyžadující další zpracování. Jistým příslibem je např. zjištění, že studenti právnických fakult se s římským právem nadále seznamují⁹ a lze očekávat zájem některého z nich o tyto, z pohledu celého systému, dílčí otázky. Pro speciálně-pedagogickou historiografii je jejich význam zřejmý.

⁸ Problematika opatrovnickví osob zbavených způsobilosti k právním úkonům je v současnosti bolestnou stránkou ingerence veřejné moci do práv mentálně postižených. Proto autor stál na návrhu do znění návrhu Národního plánu podpory a integrace občanů s postižením, který vláda ČR schválila v srpnu 2005, i tento úkol: *Novelizovat příslušné ustanovení občanského soudního řádu týkající se zbavení a omezení způsobilosti k právním úkonům tak, aby rodič dítěte, o jehož způsobilost se jedná, měl ex lege právo být pověřen výkonem funkce opatrovníka, nebránil-li tomu zvláštní důvody.*

⁹ Například na Právnické fakultě UP v Olomouci je v kurzu římského práva uváděna i otázka „Způsobilost k právním úkonům – pohlaví a vady jednotlivce“.

Literatura

- C. I. C. – Corpus iuris Civilis. Kodex iustinianus repetitae praelecti oniv.
Edelsberger, L., Pajdlhauser, A., Štejgerle, L. Speciální pedagogika defektologická, Praha, 1964.
Edelsberger, L. Metodická východiska dějin speciální pedagogiky. Příloha časopisu Otázky defektologie, roč. 17, 1974/75.
Fediuk, L. Z historie péče o slabomyslné, Knihovna Komenského, Zábřeh n. Moravě, 1911.
Grégr, E. Justiniana ciesaře Ustanovenie a naučenie, Praha, 1867.
Heyrovský L. Dějiny a systém soukromého práva římského, Bratislava, 1927.
Chlup J. Osud zmrzačeného dítěte, Brno, 1923.
Ludvík, F. Dějiny defektologie. Praha, 1956.
Michalík, J. *Postižení, společnost, právo*. In. Ludíková, L. Renotírová, M. Speciální pedagogika, UP Olomouc, 2003.
Popelář, B. Přehled vývoje a praxe teorie speciální pedagogiky, Praha, 1957.
Sovák, M. Nárýs speciální pedagogiky, SPN Praha, 1980.
Titzl, B. Člověk s postižením v dějinách, Praha, 2001.
Vančura, J. Úvod do studia soukromého práva římského, II. díl, Praha, 1923.
Zeman, J. Dějiny péče o slabomyslné, Praha, 1939.

Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
jan.michalik@upol.cz

KOMUNIKAČNÍ PREFERENCE NĚKTERÝCH DĚTSKÝCH A DOSPÍVAJÍCÍCH UŽIVATELŮ KOCHEÁRNÍCH IMPLANTÁTŮ

Milouš Potměšil

Souhrn

Autor v článku předkládá výsledky a závěry šetření, které proběhlo u 45 dětských a dospívajících uživatelů kochleárních implantátů a bylo zaměřeno na komunikační preference ve světle hodnocení rodičů, pedagogů a samotných uživatelů.

Klíčová slova

Sluchová vada, kochleární implantát, komunikační preference, audioorální a vizuálně motorický komunikační mód.

Summary

Communication preferences of children and teenagers with cochlear implants

The author presents the results and findings of a study that investigated 45 children and teenagers with cochlear implants. The aim of the research was to examine communicative preferences as seen by parents, educators and the cochlear implant users themselves.

Key words

Hearing impairment, cochlear implant, communicative preferences, audio-oral and visual motor communicative mode

Kochleární implantát vstoupil do naší doby jako prvek naděje, konfliktů, očekávání i zklamání do životů osob se sluchovým postižením a také všech, kterých se sluchové postižení osobně nebo profesně týká, a způsobil tak jeden ze zcela zásadních přelomů v jejich osobním nebo pracovním životě. Zcela přirozeným očekáváním rodičů dětských kandidátů a uživatelů, dospělých sluchově postižených a dalších zainteresovaných byl zisk nejvyšší – kvalitní

komunikace mluvenou řečí. Máme zde zpravidla na mysli buď stav znovuna-
bytých komunikačních dovedností v případech ohluchlých osob a nebo také
představu efektivnější práce zaměřené na rozvoj využití sluchu pro komunikaci
mluvenou řečí u dětí s těžkými sluchovými ztrátami vrozenými nebo získanými
v předřečovém období.

Vzhledem ke stále stoupajícímu počtu dětských uživatelů kochleárního
implantátu v České republice se naše pozornost zaměřila právě do řad dětských
a adolescentních uživatelů. Hlavním důvodem byla diskuse, probíhající zejména
v odborných kruzích, pojednávající o účelnosti a prospěšnosti zařazení znako-
vého jazyka jako komunikačního prostředku v období před implantací a dále
pak v průběhu poimplantační rehabilitace komplexního rozvoje komunikačních
kompetencí. Domníváme se, že zejména tam, kde se vyskytují zdánlivě jasné
odpovědi, jednoznačná řešení a všezahrnující pravidla, je třeba velmi uvážlivě
hodnotit argumenty a hledat s pokorou cesty k pravdě alespoň podobnému nebo
dokonce pravdě nejpodobnějšímu výsledku. Tento postup považujeme v přípa-
dě v individualizovaného přístupu k výchově dětí s kochleárním implantátem
za přímo nutný. Proto jsme se rozhodli přispět do diskuse výsledky vlastního
šetření, které bylo opřeno o vyjádření rodičů a pedagogů uživatelů kochleárních
implantátů. Pokusíme se o pohled na volbu komunikační techniky a vliv této
volby na další úspěšnost uživatele.

V zásadě můžeme pro další úvahy operovat s dvěma základními názory
odborníků¹. Postoj odborníků, kteří **nedoporučují znakový jazyk** (z širšího
pohledu bývá tato oblast pojímána jako manuální komunikace), je opřen o tvr-
zení, že většina dětí se sluchovým postižením disponuje využitelnými zbytky
sluchu, a pokud jsou tyto zbytky využívány v období před implantací, může se
mluvená řeč rozvíjet. Dokonce se setkáváme s názorem², že pokud není využí-
váno pouze orální komunikace v předimplantačním období vede tento postup
k podstatně výraznější závislosti na zrakové komunikaci – tedy zpravidla na
vizuálně motorickém komunikačním modu. U nás tento názor obhajuje napří-
klad logopedka J. Holmanová.³ Ze zahraničních autorů je třeba jmenovat mezi

¹ Zde je na místě poznamenat, že se jedná většinou o pracovníky z oblasti medicíny,
logopedie a surdopedie.

² U nás dostupný například v publikaci Estabrooks, Warren. Sluchová a řečová výchova
dětí s kochleárním implantátem. Sborník k semináři Ostrava 430.5. 2001.

³ HOLMANOVÁ, Jitka. Raná péče o dítě se sluchovým postižením. Praha: Septima
2002.

přední odborníky S. Archbolda⁴ nebo B. Bertrama⁵, kteří přispěli vlastními poznatky a rozvinuli odbornou diskusi na mezinárodní úrovni. Tento pohled je z hlediska cílů – efektivní komunikace mluvenou řečí – jasný a vzhledem k většinové slyšící populaci, a tedy i k převaze audioorální komunikace, poměrně snadno akceptovatelný i pro rodiče.

Na druhé straně názorového pole je přístup odborníků⁶, kteří **doporučují využití znakového jazyka**, respektive vizuálněmotorického modu již v období raného vývoje komunikace a jazyka. Jsou totiž přesvědčeni, že komunikace, které se dítě může aktivně zúčastnit, dokonce s relativně vysokou mírou uchopení tématu, bude velmi dobrým základem pro výstavbu komunikace mluvenou řečí, a to ve složce exprese i recepce. Zástupci uvedeného přístupu jsou přesvědčeni o tom, že v případě využití vizuálně motorického komunikačního modu má pozitivní vliv nejen na rozvoj jazyka, ale také na rozvoj komunikačních kompetencí jako komplexní dovednosti.

Z hlediska speciální pedagogiky prošla edukace dětí a žáků se sluchovým postižením vývojem, který byl ovlivněn mimo jiné také rozvojem a možnostmi využívání technických prostředků. Zpočátku, když první dětští uživatelé kochleárních implantátů procházeli předimplantační přípravou a poté i rehabilitací, byla očekávání zisku poměrně jasně deklarována jako cesta ke komunikaci mluvenou řečí – tedy rodiče i odborníci byli vesměs zastánci orálního přístupu ke komunikaci. Postupným zvyšováním počtu implantovaných a v následné rehabilitaci úspěšných dětských uživatelů začínalo se rozšiřovat také spektrum osob – potenciálních uživatelů se sluchovým postižením, a to nejen z hlediska věku, druhu a mohutnosti sluchové vady, ale také z hlediska předpokladů v psychosociální oblasti.⁷ Zároveň se také rozšiřovaly možnosti vzdělání určené dětem a osobám s vadami sluchu a hranice vymezené pouze orálním přístupem se začínaly postupně stávat otevřenějšími a přístupnějšími i pro jiné metody a alternativy použité v komunikaci a její výstavbě.

⁴ ARCHBOLD, Sue. TAIT, Margaret.: Rehabilitation: A practical Approach. In: McCormick, et. all. CI for Young Deaf Children. London: Whurr, 1994.

⁵ Při osobních návštěvách na pracovišti B. Bertrama (významného a zkušeného německého speciálního pedagoga v oboru rehabilitace dětských uživatelů KI) bylo autorem textu možno zaznamenat posun v názorech na základě vlastních zkušeností.

⁶ HARRISSON, Judy. CI and Sign language. GU Laureát Clerc National Center, Proceedings April 2002,

⁷ V současné době se i u nás zařazují mezi kandidáty na kochleární implantát děti s kombinovaným postižením, jejichž zařazení by ještě před pěti lety nebylo prakticky ani myslitelné.

Diskuse o komunikačních preferencích se rozšiřovala stejně jako diskuse o nejhodnějším prostředí pro dětské uživatele kochleárních implantátů. Pokud jsme se zmínili o jistých hranicích vymezených pro orální komunikaci a jejich postupném rozšiřování z hlediska dostupnosti komunikačních možností, potom je třeba se zmínit o tom, že se také měnil názor na umístění dítěte do institucionální výchovy. Praxe ukázala, že nezanedbatelné části skupiny dětí s kochleárním implantátem vyhovují podmínky škol pro sluchově postižené. Poučený odborný pedagogický personál, menší počty dětí a žáků ve třídách a speciální přístupy dávají dětským uživatelům kochleárních implantátů lepší možnosti pro rehabilitaci a nabízejí odbornou péči po celou dobu školní docházky nebo velmi efektivní přípravu na edukaci v podmínkách integrace. S touto úvahou je spojena i další úvaha, zaměřená na komunikační preference. V případě, že uživatel nebude komunikovat mluvenou řečí na úrovni sociální integrace, je třeba rozšířit škálu možností a jako jednu z možností připustit i užívání znakového jazyka. Právě tato oblast nás zajímala nejvíce. Ukazuje se, že doba i vyzrálость odborníků pokročily tak daleko, že jsou si jisti svými úspěchy a připouštějí diskuse na témata dříve odmítaná. Je jisté, že medicínské pojetí úspěšnosti kochleární implantace se bude lišit od pohledu speciálněpedagogického.⁸ Pacient a jeho uzdravení podléhají jiným kritériím než rozšíření komunikačních možností a podpora sociální integrace dítěte nebo klienta. Celá zmíněná problematika se stala ještě zajímavější v tom okamžiku, kdy se mezi kandidáty a později mezi uživateli objevily první sluchově postižené děti sluchově postižených rodičů (mimořádně většinou velmi dobrých uživatelů znakového jazyka a v jednom případě dokonce znalost znakového jazyka je základem profese jedné z neslyšících maminek), u kterých se jako o prvním jazyce mluvilo zcela jednoznačně o jazyce znakovém.

Pro naše šetření jsme připravili dotazník, který byl konstruován tak, aby jej mohli vyplnit rodiče i pedagogové. Cílovou skupinou byli původně zamýšleni uživatelé kochleárního implantátu ve věkovém rozpětí ohraničeném horní hranicí 15 let. Připravili a rozeslali jsme 70 dotazníků. Návratnost byla poměrně

⁸ O tom více:

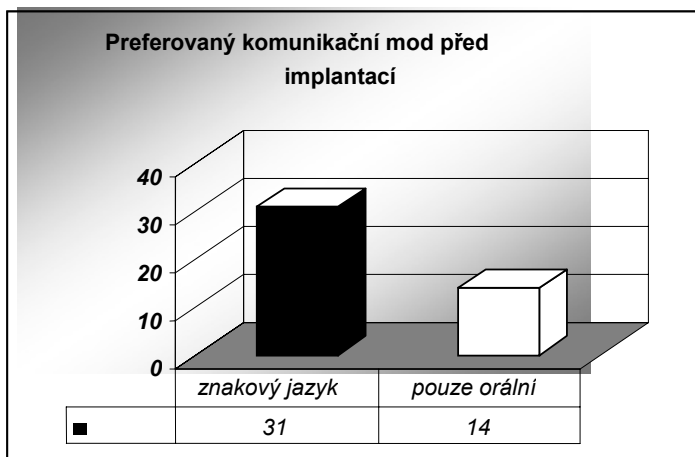
1. O'NEILL, Cindy. Economic evaluation in health care. Proceedings of a Conference on Health Technology Assessment, Queen's Medical Centre, Nottingham, UK, 2001.
2. POTMĚSIL, Miloň. *Kvalita života dětí s vícečetným postižením a kochleární implantát*. Speciální pedagogika, 2, 2003, s. 125-131. ISSN 1211-2720.
3. POTMĚSIL, Miloň. *Kombinované postižení a kochleární implantát*. E - pedagogium, 1, 2004, s. 84-94. ISSN 1213-7758.

vysoká – 45 dotazníků, tj. 64 %. Věkové rozpětí respondentů se po návratu vyplněných dotazníků pohybovalo mezi 2 lety a 10 měsíci (u nejmladšího) a 27 let. Dotazníky neobsahovaly otázku na školu, kterou dítě navštěvuje, protože nešlo o srovnávání výsledků práce pedagogů či úrovně práce jednotlivých škol. Tato skutečnost ještě více zdůraznila anonymitu šetření, protože počty uživatelů kochleárního implantátu mezi dětmi a žáky nejsou nijak velké a nebylo by proto obtížné zjistit místo, kam dítě dochází a zneužít výsledků pro porovnávání.

Ve sledovaném vzorku měly dvě děti sluchově postižené rodiče. Z celkového počtu 45 respondentů navštěvuje 12 běžné školské zařízení. Pokud plnily děti školní docházku, potom se klasifikace v předmětech matematika, český jazyk, biologie a dějepis (případně jejich ekvivalenty na prvním stupni základní školy) pohybovala mezi hodnocením výborně – chvalitebně, pouze v jednom případě se objevilo hodnocení dobře z matematiky (3. ročník základní školy).

Vzhledem k tomu, že žádné z dětí nebylo ohluchlé, jsou poněkud zarážející údaje o diagnostickém věku – pět let v jednom případě a ve 22 případech věk v rozpětí dvou až pěti let. Znamená to, že u poloviny respondentů nedošlo k diagnostikování vady sluchu včas – tedy nejlépe do ukončení prvního roku věku, aby se mohlo předejít poškození, které zaznamenáváme v oblasti vývoje jazyka a komunikace jako komplexu.

Jednou z nejzajímavějších položek bylo využívání znakového jazyka před implantací. Z celkového počtu 45 respondentů mělo přístup k znakovému jazyku a používalo jej 31 osob a 14 bylo vedeno pouze orální komunikací.



Následující okruh sledovaných položek byl zaměřen na hodnocení komunikačních preferencí a efektivity komunikace. Receptivní složka komunikace byla hodnocena subjektivně. Ukázalo se, že při použití hodnocení pomocí klasifikační stupnice v rozpětí 1–5 (pro respondenty bylo přirovnáno ke školní klasifikaci), jsme zaznamenali hodnocení, která byla rozložena mezi 1–3 (jen výjimečně 4), většina je však mezi 2–3. Složka recepce byla hodnocena také, a to zvláště pro oblast mluvené řeči a zvláště pro znakový jazyk. Podobná rozpětí v hodnocení v obou fázích komunikace jsme shledali ve sledovaném vzorku u respondentů, kteří využívali při recepci spíše nebo také znakový jazyk. V několika případech byly hodnoceny oba komunikační mody. Pouze ve dvou případech, ve kterých recepce mluvené řeči byla hodnocena jako dostatečná, byla složka vizuálně motorická hodnocena výborně a chvalitebně. Ve čtyřech případech byla u respondentů hodnocena pouze recepce vizuálně motorického modu, a to známkou 1 nebo 2.

Porovnáním hodnocení receptivní složky komunikace s hodnocením složky expresivní jsme získali velmi podobné údaje, vzájemně se významně nelišící. Neshledali jsme u sledovaného vzorku respondentů významné rozdíly v hodnocení efektivity použitých modů v obou složkách komunikačního procesu. Tento údaj shledáváme jako důležitý pro odborné diskuse o potřebě komplexnosti metodických postupů i v těch případech, kdy se složka expresivní a receptivní z hlediska preferovaného modu liší.

Dále jsme se dotázali skupiny pedagogů a rodičů na zaměření ve výstavbě komunikačního modu, který je považován u sledovaného dítěte za cílový. V pěti případech se hodnotitelé shodli na preferenci znakového jazyka, tedy komunikace vizuálněmotorické, ve třech případech byly uvedeny oba možné mody – audioorální i vizuálněmotorický – a zbývající počet (37) považuje za preferované zaměření na komunikaci audioorální. Tyto hodnoty jsou totožné s výsledky v následujících dvou položkách zaměřených na preferenci komunikačního modu, ve kterých se měli vyjádřit sami uživatelé kochleárních implantátů a jejich nejbližší osoby – většinou rodiče. U dětí předškolního a mladšího školního věku byly obě tyto položky hodnoceny rodiči s ohledem na spontánně preferovanou komunikační strategii. U starších věkových kategorií byly odpovědi získány přímo od uživatelů kochleárních implantátů.

Závěrem tedy můžeme shrnout zjištěné informace a konstatovat, že u námi sledovaného vzorku 45 dětských uživatelů kochleárních implantátů neshledáváme záporný vliv znakového jazyka nebo vizuálněmotorického komunikačního modu. Znakového jazyka jako plnohodnotného jazykového systému se dostalo zejména těm respondentům, jejichž rodiče byli sami sluchově postižení.

U ostatních se spíše přikláníme k termínu vizuálně motorická komunikace, protože označení znakový jazyk by bylo spíše vyjádřením přání než vystižením komunikační reality.

Důležitá informace, která by mohla sloužit pro urychlení rozhodovacího procesu rodičů, zaměřeného na výběr komunikační preference, je údaj, který je skryt v hodnotách diagnostického věku a věku implantace. Vyhodnocením těchto údajů se ukázalo, že u námi oslovených respondentů byl průměrný věk provedení diagnózy 22,5 měsíce (1,9 roku) a průměrná doba čekání na implantaci od ukončení diagnostických prací byla 33,3 měsíce (2,8 roku). I když se jedná o vzorek reprezentující asi 1/8 dětských uživatelů kochleárních implantátů, rádi bychom upozornili na to, že pokud nebude zajištěna výstavba (*a to i v ojedinělých případech*) funkčního komunikačního systému a přiměřeného jazykového základu, potom v době, kdy se začíná s poimplantační rehabilitací, se kvalitní jazykový systém, a tedy efektivní komunikace založená na využití jazyka, jen velmi obtížně vystaví. Ve vlastní praxi jsme se několikrát setkali s omylem, který byl prezentován rodičům jako metodická strategie pro výstavbu komunikačních kompetencí. *Pokud se, podle těchto vyjádření, v průběhu poimplantační rehabilitace nepodaří vytvořit funkční audioorální komunikaci, potom je stále dost času na výstavbu náhradního způsobu komunikace založeného na znakovém jazyce, a to i v těch případech, ve kterých se dítě se znakovým jazykem dříve nesetkalo.*

Pokud znakový jazyk uznáme za plnohodnotný jazyk z lingvistického pohledu (*a o tom snad již není potřeba v současné době znovu a znovu diskutovat*), potom psycholingvistické teorie vztahující se s obecnou platností i na vývoj znakového jazyka u sluchově postižených dětí nás vedou v kruhu až k místu poruchy syntaxe, která se vznikem datuje do období časného věku dítěte, pro naše potřeby nazývaného obdobím bezjazyčí. Jedná se o období a stav, ve kterém dítě není exponováno žádnému jazyku a nemá proto možnost rozvíjet funkci syntaktických center v mozku. Ze širšího pohledu se zajímáme i o výstavbu komunikačních kompetencí tak, aby bylo možné je sledovat od protokomunikační úrovně až k formě, která ve spojení s jazykem dává dítěti v podobě efektivního nástroje možnost vlastní socializace a tím i rozvoj dalších psychických funkcí.

Pokusíme se v několika poznámkách věnovat možnému postavení znakového jazyka ve speciálněpedagogické péči zaměřené na děti se sluchovým postižením, které jsou kandidáty kochleární implantace.

Vizuálně motorická komunikace s využitím znakového jazyka může sloužit jako základ pro budování komunikačního systému, který je založen na využívání

nepoškozeného smyslu – zraku. Tato teze však v žádném případě nevyklučuje stimulaci existujících stávajících zbytků sluchu, pokud jsou diagnostikovány, které vzhledem k naměřeným hodnotám prakticky vylučují využití sluchu pro založení a rozvoj audioorálního komunikačního modu. V poimplantačním období může tento způsob sloužit jako podpůrný prostředek k rozvoji komunikace postavené na bázi využití sluchu. Jak bylo uvedeno již dříve, vztah jazyk vs. komunikace je zejména v raném dětství velmi těsný.

Předpokládáme, že pomocí znakového jazyka a dalších segmentů – vizuálně-motorické komunikace – se již v období raného věku mohou děti přiměřeně svému postižení a věku aktivně zapojit do rozhovorů o svých přáních, potřebách a problémech tak, aby neztratily motivaci pro další rozvoj vlastních komunikačních kompetencí a byly tak co nejlépe připraveny pro poimplantační rehabilitaci sluchu.

S odvoláním na specifické potřeby některých z respondentů, s nimiž jsme měli možnost se setkat, by fungující vizuálněmotorická komunikace byla jakousi pojistkou pro případ, že se z nějakých důvodů nepodaří audioorální mód založit a následně efektivně rozvíjet. Zatím se při praktickém pozorování ukazuje, že neslyšící děti stejně postižených rodičů jsou po implantaci při postupném rozvoji audioorální komunikace schopny bez příznaků psychické zátěže vykazovat znaky bilingvního komunikačního chování – tedy maximální efektivitu v rozvoji komunikačních kompetencí. Jistou výhodou pro podporu komunikačního a jazykového rozvoje v poimplantačním období spatřujeme také ve využití znakového jazyka nebo jednotlivých jeho segmentů k usnadnění receptivní fáze při komunikaci, a to formou kratších vět nebo izolovaných znaků s klíčovým obsahem usnadnit komunikujícím stranám vzájemné dorozumění. Vzájemné dorozumění považujeme za základní a snad nejdůležitější faktor pro vytvoření oboustranné motivace.

Využití znakového jazyka pro období po úspěšné poimplantační rehabilitaci je stále možné spatřovat jako efektivní. Dítě se sluchovým postižením a funkčním kochleárním implantátem není, jak se dříve uvažovalo, slyšícím dítětem, ale stále se jedná o dítě nebo později dospělou osobu se sluchovým postižením, kteří využívají velice dokonalou technickou pomůcku s takovou efektivitou, díky které je možné takového uživatele srovnávat s osobou s nedoslýchavostí. V takovém případě lze využití znakového jazyka považovat za alternativní komunikační techniku, jejíž efekt se ukáže v prostředí s nevhodnými podmínkami pro akustické vnímání. Považujeme za důležité upozornit na to, že proces socializace – integrace v období dospělosti, se kterým máme zatím v případě dětských uživatelů kochleárních implantátů velmi málo zkušeností,

může být v tomto období ovlivněn, mimo jiné, také schopností komunikace s neslyšícími osobami, protože k této skupině bude zřejmě část uživatelů ve své dospělosti inklinovat.

Úvahy o prvním jazyce a výstavbě vnitřní řeči nás následně dovedou k otázce, zda se znakový jazyk, který je dítěti se sluchovou vadou prvním jazykem, nestává také nástrojem vnitřní řeči a prostředkem pro pojmový proces. Vycházíme z příkladu, kdy i v pozdějším věku slyšících osob, které při potřebě matematických výpočtů přecházejí z komunikace i v dobře ovládaném cizím jazyce do jazyka prvního – mateřského, ve kterém provedou výpočet, a následně plynule pokračují v započatém rozhovoru, například v angličtině.

Na závěr uvedeme poslední poznámku, která se vztahuje k popisu a hodnocení komunikačních preferencí dětí a osob se sluchovým postižením. Bude potřeba využít zahraničních zkušeností (pokud existují) a vytvořit pro české podmínky a potřeby diagnostický nástroj, který by usnadnil proces rozhodování rodičů i odborníků zaměřený na preferovaný komunikační mód stejně jako rozhodování o výběru komunikační strategie. Obojí je potřeba u dítěte budovat v období před implantací.

Použitá a citovaná literatura

1. ESTABROOKS, W. *Sluchová a řečová výchova dětí s kochleárním implantátem*. Sborník k semináři. Ostrava 30. 5. 2001.
2. HOLMANOVÁ, J. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. Praha: Septima 2002.
3. ARCHBOLD, S., TAIT, M. *Rehabilitation: A practical Approach*. In: McCormick, et. all. *CI for Young Deaf Children*. London: Whurr, 1994.
4. O'NEILL, C. *Economic evaluation in health care*. Proceedings of a Conference on Health Technology Assessment, Queen's Medical Centre, Nottingham, UK, 2001.
5. POTMĚŠIL, M. *Kvalita života dětí s vícečetným postižením a kochleární implantát*. Speciální pedagogika, 2, 2003, s. 125-131. ISSN 1211-2720.

Miloň Potměšil
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc

KVALITATÍVNA ANALÝZA HROVEJ INTERAKCIE MATKY A DIEŤAŤA S ELEKTÍVNYM MUTIZMOM

Erika Tichá

Anotácia

Autorka sa v úvode zaoberá vymedzením elektívneho mutizmu v kontexte procesu poradenstva. Následne približuje diagnostické možnosti v podmienkach spoločnej hry rodiča a dieťaťa a súčasne upozorňuje na terapeutické využitie takto usporiadanej hrovej situácie.

Jadro príspevku tvorí výskum, ktorého cieľom bolo identifikovať v priebehu terapeutických hrových aktivít matky a dieťaťa s elektívnym mutizmom špecifiká ich vzájomnej interakcie a komunikácie, ako aj správanie a prežívanie dieťaťa.

Autorka vo výsledkoch výskumu získaných a analyzovaných metódou ukotvenej teórie vymedzila základné oblasti problémov a ťažkostí dieťaťa, obsah interakcie matky k dieťaťu, ako aj možnosti intervencie pri riešení problému elektívneho mutizmu.

Kľúčové slová

Elektívny mutizmus, diagnostika hry, štruktúrovaná hra, neštruktúrovaná hra.

Resume

A qualitative analysis of the playing interaction between a mother and a child suffering from elective mutism

In the introduction, the paper deals with elective mutism in the counseling process. It further comments on the diagnostic possibilities of the playing activity between parents and children, and also reports on its potential as a therapeutic tool. This paper is based on a study observing the specificities of this interaction, the communication patterns involved, and the behavior of children during the play itself. The obtained results, which were analyzed using traditional methodology, help the author to define the main problems of these children, as well as to describe the process of the interaction. Possible

intervention methods for reducing the problems related to elective mutism are finally suggested.

Key words

Elective mutism, play diagnostics, structured play, non-structured play.

1 Vymedzenie elektívneho mutizmu

V predškolských a školských zariadeniach sa podobne ako v poradenstve a terapii neraz stretávame s deťmi, s ktorými sa nám napriek veľkému úsiliu nepodarí nadviazať kontakt, prípadne dosiahnuť akúkoľvek odpoveď od dieťaťa. Naopak, vo výlučnej prítomnosti rodičov alebo rovesníckeho kolektívu na detskom ihrisku veľmi často pozorujeme značnú komunikačnú aktivitu týchto detí. Tieto deti z rôznych dôvodov, ako sú hanblivosť, alebo strach odmietajú komunikovať a mlčaním jednoducho riadia spôsob komunikácie v sociálnej interakcii. V podobných situáciách hovoríme o elektívnom mutizme, patriacom do oblasti získanej neurotickej mlčanlivosti.

Mutizmus vo všeobecnosti znamená neprítomnosť alebo stratu rečových prejavov, ktorá nie je podmienená organickým poškodením centrálného nervového systému (Pečeňák, 1995). Elektívny mutizmus ako získaná strata reči na funkčnom podklade je prechodným stavom, kedy dieťa nerozpráva a neodpovedá na otázky, ale môže reagovať pohybom alebo gestom. Elektívny mutizmus je zvláštny problém verbálneho správania, v ktorom je úplne vyvinutá reč prejavovaná v prítomnosti určitých osôb a potláčaná v prítomnosti iných (Bauermeiser – Jemail, 1975). Dominantným príznakom elektívneho mutizmu je strata rečových prejavov – onemenie, ktoré je situačne viazané (Pečeňák, 1995). Elektívne mutistické deti v nimi vybraných situáciách verbálne nereagujú, pričom odmietanie reči závisí od jasne definovaných situačných hraníc (Kehle, 1990). Elektívne mutistické dieťa rozpráva len v obmedzených situáciách, pričom v rodinnom prostredí (rodičia, súrodenci) je jeho verbálna produkcia zvyčajne dostatočná, ale mlčí v prítomnosti iných ľudí, mimo domova (škola), pričom sú známe aj opačné prípady uvedeného tvrdenia (Wulbert, 1973).

V súvislosti s vymedzením možných príčin elektívneho mutizmu sa do popredia často dostávajú rodinné faktory úzko súvisiace s rodinnou atmosférou, komunikačnými stratégiami používanými rodičmi, ako aj celkovým výchovným štýlom. Pre rodiny s elektívne mutistickým dieťaťom je mnohokrát typický

hyperprotektívny výchovný štýl, spojený so strachom z odlúčenia sa od matky. Matky sú zvyčajne vnímané ako príliš ochraňujúce, alebo dominantné. Naopak, otcovia sú popisovaní ako pasívni, ľahostajní a neprívetiví, alebo striktní a vzdialení. Rodiny sú často sociálne izolované. Jeden alebo obidvaja rodičia sú hanbliví, zdržanliví a tak ponúkajú dieťaťu v mlčaní príklad. Medzi rodičmi je často pozorovateľný boj o dieťa a medzi súrodencami súrodenecká rivalita. Okrem týchto charakteristík možno v mnohých rodinách pozorovať nadmerné trestanie s nedostatkom emocionálnej podpory, neurotický spôsob života a časté konflikty medzi rodičmi. V prípadoch mlčanlivosti dieťaťa viazaného na rodinné prostredie (elektívne mutistické deti rozprávajú s cudzími ľuďmi, ale mlčia v prítomnosti členov rodiny) sa uvádzajú nasledujúce charakteristiky rodinných faktorov (Meijer, 1979): Matka sa cíti osamelá, zanedbávaná, depresívna. Často sa vyskytujú vážne hádky a nedostatok verbálnej komunikácie medzi rodičmi. Matka na seba citovo naviaže vysoko senzitivne malé dieťa, ktoré sa neskôr dostáva do konfliktnej pozície medzi rodičmi a začne sa obávať zaujatosti pri komunikácii s inými dospelými. Strach dieťaťa z vyvolania matkinej nenávisťi a separácie od nej sa zvyšuje s rastúcou úrovňou jeho závislosti na nej. Tento strach obmedzuje dieťa s elektívnym mutizmom a rozpráva sa len s deťmi a vybranými dospelými, ktorí sú mimo priestoru rodičovského konfliktu.

Poradenská práca s deťmi vyžaduje uvažovanie v určitých rozmeroch a hľadiskách, ktoré sa pri práci s dospelými nevyskytujú. Deti sú zvyčajne závislé na kľúčovej dospeléj osobe, väčšinou rodičovi, ktorý sprevádza ich život. Charakter vzťahu rodič - dieťa má rozhodujúci vplyv na vývin detí v súčasnosti aj v budúcnosti. Z uvedeného dôvodu každé úsilie špeciálneho a liečebného pedagóga pomôcť dieťaťu musí začínať zvážením pozície rodičov v celom procese pomáhania. Jedným z účinných spôsobov participácie rodičov v poradenskom procese je vytvorenie rovnocenného, partnerského vzťahu medzi pedagógom a rodičom a následná účasť a podpora spoluzodpovednosti rodiča za proces pomáhania dieťaťu. Napriek tejto snahe otázky o tom, akým spôsobom zapojiť rodičov do procesu pomáhania dieťaťu prostredníctvom hry, zostávajú pre mnohých špeciálnych a liečebných pedagógov otvorené. Prístup rodičov k hre je rozmanitý. Mnoho rodičov si hru cení, sú takí, ktorí majú na určité typy hier negatívny názor, alebo sa o hru a vývin detí prostredníctvom hry nezaujímajú. Vlastný proces práce s rodinou sa začína podrobnou analýzou prierezom vývinu hry dieťaťa s cieľom identifikovať špecifiká rodinnej hry v jednotlivých vývinových obdobiach dieťaťa. Následne prebieha diagnostika vzájomnej hry rodičov a detí zameraná predovšetkým na analýzu vzájomných interakcií medzi rodičmi a dieťaťom, ich prežívania a správania.

2 Diagnostické možnosti hry

Jednou z možností získania detailných informácií o podstate a obsahu interakcii medzi rodičom a dieťaťom s elektívnym mutizmom predškolského veku je priebežné diagnostické pozorovanie ich hrových prejavov v podmienkach domáceho prostredia, rovnako ako aj v priestoroch terapeutickéj herne. Získavanie diagnostických údajov z dvoch rôznych prostredí umožňuje vytvoriť si komplexný obraz o hrovej interakcii rodičov a dieťaťa. Štruktúrované pozorovania v podmienkach herne majú svoje výhody aj nevýhody a sú založené na dvoch predpokladoch: (a) efektívne vyvolávajú správanie, ktoré je predmetom záujmu špeciálneho a liečebného pedagóga (teda „problémové“ správanie), a (b) štandardné podnetné situácie umožňujú porovnávať reakcie jedného aj viacerých detí (Smith, 2000). Väčšina metód je založených na hre jedného rodiča (častejšie matky) a dieťaťa v štandardne usporiadanej herni umožňujúcej nerušené pozorovanie cez jednostranne priehľadné zrkadlo alebo pomocou videokamier. Naopak pozorovanie hry rodiča a dieťaťa v domácom prostredí poskytuje možnosť identifikovať v ich spoločnej hre typické komunikačné stratégie a vzájomné interakcie.

Jednou z možných diagnostických systémov je pozorovanie voľnej hrovej expresie rodičov a dieťaťa. Voľná expresia s hrovým materiálom umožňuje bezhraničné uplatňovanie fantázie a tvorivosti (Klindová, 1997). V priebehu hry má dieťa možnosť spontánne manipulovať a experimentovať s hrovým materiálom, pričom je relatívne voľné vo svojich prejavoch. Voľná hra okrem vytvorenia priestoru a možností pre sebaexpresiu umožňuje vyskúšať pokusom a omylom nové spôsoby zvládania prežívaných problémov a ťažkostí (Rezková, 2001).

Oproti pozorovaniu dieťaťa a matky v podmienkach voľnej hrovej expresie Smith (2000) odporúča pri pozorovaní spoločnej hry rodiča a dieťaťa rozdeliť pozorovanú situáciu na dve 15minútové pozorovania, po ktorých odporúča krátky rozhovor s rodičom o tom, nakoľko interakcie a správanie zodpovedali skutočnosti. Hrový materiál v herni je rôzny podľa veku a vývinovej úrovne dieťaťa. Pred vlastným hodnotením je potrebné určiť mentálny vek dieťaťa, pričom skutočný vek dieťaťa by mal byť úplne posledným parametrom na výber kategórie hračiek. Hračky je výhodné uložiť do veľkej škatule. V miestnosti môže byť stôl, niekoľko stoličiek a umývadlo. Prvých 15 minút stretnutia, nazývaných neštruktúrovaná situácia, nekladie na dieťa ani na rodiča žiadne zvláštne požiadavky. Cieľom je iniciovať medzi rodičom a dieťaťom hru podobnú hre v domácom prostredí. Špeciálny pedagóg môže hru uviesť slovami: „Veľmi rád by som vás a (meno dieťaťa) pozoroval počas hry, tak ako sa hráte doma,

aby som videl to, čo označujete ako váš problém. V herni sú pre vás a (meno dieťaťa) pripravené nejaké hračky, ja vás budem pozorovať (alebo nahrávať na video). Počas nasledujúcich 15 minút si predstavujte, že ste spolu s (meno dieťaťa) doma, všetka práca je dokončená a máte dostatok voľného času. Strávte tento čas tak, ako by ste to urobili v takejto situácii doma.“

Po 15 minútach pozorovania neštruktúrovanej hry ju špeciálny pedagóg preruší a rodičovi dá nasledujúce inštrukcie štruktúrovanej časti tak, aby ich dieťa nepočulo: „Teraz by som chcel, aby ste zadali (meno dieťaťa), aby urobilo tri veci. Štruktúrovaná časť vyžaduje od rodiča, aby dieťaťu zadal tri jednoduché, ale často odmietané úlohy. Jednotlivé úlohy sú rozdelené podľa veku (0–2, 2–5, 5 a viac rokov) a zastrešujú nasledovné oblasti: poriadok, zručnosti, sebaobsluhu.

- 0–2 roky: odložiť hračky, uložiť kruhy na seba, vyzuť topánky a ponožky
- 2–5 rokov: odložiť hračky do škatule, poskladať puzzle z 8 častí, vyzuť si topánky a ponožky a znova sa obuť
- 5 a viac rokov: odložiť hračky do škatule, poskladať puzzle z 15 častí, vyzuť si topánky, vyčistiť ich a znovu sa obuť.

Keď dieťa ukončí tretiu úlohu, je štruktúrovaná časť ukončená. Následne sa rodičovi položia nasledujúce otázky: „Nakoľko typické bolo správanie a reakcie v druhej časti stretnutia, keď ste (meno dieťaťa) prikázali urobiť tri úlohy v porovnaní so správaním doma?“ Na základe analýzy identifikovaných prejavov v hre rodiča a dieťaťa Smith (2000) odporúča hodnotiť nasledujúce okruhy:

1. Neštruktúrovaná hra: emócie rodiča prejavované voči dieťaťu, miera štruktúrovania a riadenia hry rodičom, hodnotenie a ocenenie dieťaťa rodičom v priebehu hry, pozornosť a pozorné sledovanie hry rodičom, vývinové uvedomenie rodiča (preceňovanie a podceňovanie vývinovej úrovne hry), reakcie rodiča na podnety dieťaťa, interakcia rodič – dieťa (verbálna a neverbálna komunikácia, fyzický kontakt, reflektovanie hry), sociálne interakcie dieťaťa (samotárstvo, priateľstvo a podobne), pozornosť dieťaťa počas aktivity (časové charakteristiky), úroveň aktivity dieťaťa, agresivita dieťaťa (deštrukcia, neposlušnosť, agresivita), reakcia dieťaťa na podnety rodiča, reakcie dieťaťa na otázky rodiča.
2. Štruktúrovaná hra: frekvencia rodičovských príkazov, jednoznačnosť príkazov, spôsob vyžadovania splnenia príkazov rodičom, pochvaly od rodiča, tresty (fyzické tresty, časový interval, verbálne tresty, strata záujmu o dieťa ako následok neposlušnosti, žiadne tresty), poslušnosť dieťaťa, svojvoľnosť dieťaťa (negatívne a odmietavé reakcie), agresivita dieťaťa.

Špeciálny a liečebný pedagóg pozoruje rodinu hľadajúc opakované správanie, silné stránky a možné problémy v nasledujúcich oblastiach (Guerny, 1997):

- Interakcia medzi dieťaťom a rodičmi, úroveň interakcie a absencia interakcie
- Interakcia medzi dieťaťom a všetkými jeho súrodencami
- Poloha „hlavy rodiny“ v rodine a medzi deťmi
- Metódy, ktoré dieťa používa na dosiahnutie svojich cieľov
- Metódy používané rodičmi na zvládnutie správania dieťaťa
- Verbálne a neverbálne vyjadrovanie dieťaťa a možné zdroje jeho emócií
- Celkové správanie dieťaťa, jeho prejavy
- Neurologické a iné nezvyčajné symptómy, napríklad nepozornosť, ťažkosti v komunikácii, problémy s koordináciou dieťaťa
- Problémové interakcie medzi dieťaťom a členmi rodiny.

Podobné pozorovanie umožňuje lepšie porozumenie dieťaťu a jeho rodičom v oblasti hry.

3 Terapeutické možnosti hry

Terapia hrou priamo zapájajúca rodičov do hrového procesu prebieha v domácom prostredí a slúži na prehĺbenie vzťahu medzi dieťaťom a jeho matkou alebo otcom. Prostredníctvom tohto vzťahu dieťa objavuje samé seba ako hodnotnú osobu, cíti, že je milované a spoznáva svoje nezastupiteľné miesto v rodine (VanFleet, 1994). Vlastným cieľom spoločnej hry rodičov a dieťaťa je, aby členovia rodiny nazerali na vlastnú rodinu novým spôsobom. Samotná skutočnosť, že rodina pracuje spoločne, poskytuje príležitosť pre posilnenie rodiny ako celku.

Štruktúru vlastného terapeutického programu tvoria pravidelné stretnutia rodiča a špeciálneho pedagóga v priestoroch terapeutickej herne a domáce hrové stretnutia rodiča a dieťaťa, v ktorých rolu špeciálneho pedagóga preberá samotný rodič (Landreth, 1991). Počas spoločnej hry je dieťa stredobodom pozornosti rodiča. Rodič dieťaťa ponúka široké spektrum hrového materiálu podnecujúceho voľnú, symbolickú hru. Nedáva návrhy v tom čo, má dieťa robiť, ale je v blízkosti dieťaťa, pozoruje ho a prejavuje mu záujem a úctu.

Otázke zapojenia súrodencov do terapie hrou je v existujúcej literatúre venovaná len veľmi malá pozornosť. Práve v prípade elektívneho mutizmu je vhodným spôsobom preklenutia prvotných ťažkostí v novom prostredí, vy-

tvorenie priestoru pre hru dieťaťa s elektívnym mutizmom a jeho súrodencia v priestoroch terapeutickje herne. Súrodenecká terapia hrou môže pridať novú dimenziu do procesu terapie hrou (Landreth, 1991).

Ťažkosti vo verbálnej komunikácii a nedostatočne vyvinuté sociálne zručnosti elektívne mutistických detí sú príčinou paralyzujúcou ich úsilie zapojiť sa do spoločnosti mimo najbližšej rodiny. Súrodenci vytvárajú známe prostredie, v ktorom môže elektívne mutistické dieťa bezpečne interagovať. Súrodenci si navzájom pomáhajú prevziať zodpovednosť v interpersonálnych vzťahoch. Pozornosť sa prenáša z intrapersonálnych na interpersonálne komunikačné vzorce. Súrodenecká terapia umožňuje prirodzené a okamžité rozšírenie týchto interakcií mimo prostredia terapie hrou. Elektívne mutistickému dieťaťu umožňuje získať sebadôveru a nedovoliť iným preberať za neho zodpovednosť. Dieťa následne potrebuje určitý čas osamote na vyskúšanie nových vzorcov správania, ktoré sa naučilo v prostredí so svojimi súrodencami. Vhodným prostriedkom súrodeneckej hry je voľná, neindikatívne vedená hra s hrovým materiálom podnecujúcim symbolickú hru (Landreth, 2001).

4 Cieľ výskumu

Cieľom nášho výskumu bolo identifikovať v priebehu terapeutických hrových aktivít charakteristické prejavy správania a prežívania dieťaťa s elektívnym mutizmom v priebehu hry s matkou. Prostredníctvom hry elektívne mutistického dieťaťa s matkou a súčasne pomocou poradenských rozhovorov s matkou bolo našim cieľom vymedziť systém vzájomných vzťahov a charakteristické znaky interakcie príslušníkov užšieho sociálneho prostredia k dieťaťu s elektívnym mutizmom. Výskumné otázky sme formulovali nasledovne:

1. Aké sú problémy dieťaťa s elektívnym mutizmom, ktoré je možné identifikovať v hre?
2. Čo je obsahom interakcie matky s dieťaťom s elektívnym mutizmom v priebehu spoločnej hry?
3. Aké sú možnosti intervencie prostredníctvom hry pri riešení problému elektívneho mutizmu u dieťaťa v predškolskom veku?

5 Výskumná otázka

Vzhľadom na charakter nášho výskumu sme zvolili možnosť zámerného výberu skúmaných osôb. Predmetom nášho záujmu bol konkrétny prípad, kon-

krétne dieťa a konkrétna rodina (matka). Na prvej úrovni sme sa zamerali na detaily jednotlivého prípadu a následne sme pokračovali v celkovej prierezovej (kvalitatívnej) analýze prípadu. Cieľom nášho výskumu bolo hlboké preniknutie do konkrétneho prípadu a objavenie nových súvislostí, ktoré hromadným výskumom nie je možné odhaliť.

Cieľom nášho výskumu bolo vymedziť možnosti riešenia problému elektívneho mutizmu v kontexte užšieho sociálneho prostredia, preto aj výskumnú vzorku okrem dieťaťa s elektívnym mutizmom tvorili aj osoby dobre reprezentujúce jeho rodinné prostredie:

1. *Dieťa s elektívnym mutizmom* predškolského veku (5–6 rokov) na začiatku dochádzky do materskej školy, pričom mlčanlivosť dieťaťa je úzko viazaná na rodinné prostredie. Tento výber zdôvodňujeme faktom, že pre elektívny mutizmus je charakteristické prejavovať sa najčastejšie v období nástupu do kolektívneho zariadenia, predovšetkým v období predškolského veku.
2. *Matka dieťaťa s elektívnym mutizmom*. Pre mnohé z rodín detí s elektívnym mutizmom je charakteristický nevhodný výchovný štýl a výchovné praktiky rodičov. Keďže medzi bezprostredne pôsobiace príčiny vyvolávajúce vznik a pretrvávanie elektívneho mutizmu je možné zaradiť aj faktory rodinného prostredia, za reprezentatívnu osobu z užšieho sociálneho prostredia dieťaťa s elektívnym mutizmom zvolíme matku dieťaťa.

6 Výskumné metódy

V priebehu výskumu bolo použitých niekoľko metód zbierania a analýzy získaných údajov. Údaje sme získavali pomocou metód participačného a neštruktúrovaného pozorovania, naratívneho rozhovoru a projektívnej metódy. Takto získané údaje boli následne analyzované a výsledky výskumu spracované podľa modifikácie metódy ukotvenej teórie (Grounded Theory Method) ako metódy konštantnej komparácie získaných údajov.

Metóda ukotvenej teórie je metódou kvalitatívneho zbierania a analýzy údajov. Je to metóda konštantného, cyklického porovnávania získaných údajov navzájom medzi sebou, ktoré má slúžiť konceptualizácii skúmaného fenoménu a vytvoreniu teórie o tomto fenoméne, pričom je pevne ukotvená, respektíve postavená na údajoch (Timulák, 2000). Metóda ukotvenej teórie je teória induktívne odvodzovaná zo skúmaného javu v procese jeho skúmania. Je objavovaná, rozvíjaná a priebežne overovaná systematickým zberom a analýzou údajov o skúmanom jave. Zbieranie údajov, ich analýza a teória sa vzájomne dopĺňajú,

sú v recipročnom vzťahu. Nezačína sa teóriou, ktorá by sa následne dokazovala. Naopak, začína sa skúmanou oblasťou a skúma sa všetko významné, čo sa v tejto oblasti vynára (Strauss – Corbinová, 1999). Hlavnou prednosťou metódy ukotvenej teórie je, že umožňuje formulovať zistenia, ktoré sa veľmi úzko dotýkajú nazbieraných údajov. Je dobrým východiskom pre konceptualizáciu skúmaného fenoménu. Zachytáva drobné odtiene skúmaného javu a dáva ich do súvislosti s ďalším skúmaním. Značnou výhodou je konkrétnosť jednotlivých kategórií, zachytávajúcích živosť skúmaného javu (Timulák, 2000). Cieľom metódy je vytvorenie teórie, ktorá verne zobrazuje a vysvetľuje skúmanú oblasť (Strauss – Corbinová, 1999).

7 Výsledky výskumu

Porozumenie problému elektívneho mutizmu vyžaduje dôsledné poznanie celého komplexu vzájomných vzťahov dieťaťa a jeho užšieho sociálneho prostredia. Prostredníctvom procesúalnej diagnostiky v zmysle detailného zaznamenávania a následnej podrobnej analýzy kľúčových momentov v priebehu hry dieťaťa s elektívnym mutizmom, ako aj jeho hry s matkou, sa nám podarilo vymedziť špecifický okruh problémov a ťažkostí dotýkajúcich sa jednotlivých aspektov života dieťaťa s elektívnym mutizmom. Na záver výskumnej práce preto zosumarizujeme základné kategórie a pokúsime sa nájsť odpovede na stanovené výskumné otázky.

Výskumná otázka 1:

Aké sú problémy dieťaťa s elektívnym mutizmom, ktoré je možné identifikovať v hre?

Podrobná analýza hrových prejavov dieťaťa s elektívnym mutizmom poukázala na niekoľko špecifických charakteristík v oblasti jeho prežívania a správania. Z celkových zaznamenaných prejavov dieťaťa s elektívnym mutizmom sme následným extrahovaním kategórií identifikovali 72 kategórií prvého rádu, ktoré poukázali na problémy a ťažkosti dieťaťa v individuálnej hre, alebo v hre s hrovým partnerom. Následnou komparáciou sme identifikovali 18 kategórií druhého rádu a 4 kategórie tretieho rádu, zoskupené pod zhrňujúcim názvom jednej kategórie štvrtého rádu. Obsahom týchto reakcií a prejavov bola snaha dieťaťa s elektívnym mutizmom vyriešiť, alebo zastrieť vlastné prežívanie úzkosti a súčasne ťažkosti v sociálnej interakcii s hrovým partnerom. Prostredníctvom modifikácie metódy ukotvenej teórie sme na základe podrobnej analýzy

hrových prejavov identifikovali základné okruhy problémov a ťažkostí dieťaťa s elektívnym mutizmom v hre s matkou. Uvádzame najčastejšie sa objavujúce problémy a ťažkosti dieťaťa s elektívnym mutizmom identifikované v priebehu jednotlivých hier a hrových aktivít:

EMOCIONÁLNE, SOCIÁLNE A VÝCHOVNÉ PROBLÉMY DIEŤAŤA S ELEKTÍVNÝM MUTIZMOM IDENTIFIKOVANÉ V HRE

1. Emocionálne problémy

- Deficientná schopnosť prejať príjemné emócie - nedostatok úsmevu v reakciách, neochota pritúliť sa, tendencia byť vážny
- Fyzická manifestácia úzkosti - hryzenie do pier, nehybný postoj, neschopnosť uvoľniť svalstvo, neustále zmeny polohy tela pri hre, pozorovanie kútikom očí, schúlený a nehybný sed, sklonená hlava, skrývanie sa, snaha vyhýbať sa pohľadu hrového partnera, spontánny plač
- Iné prejavy súvisiace s prežívaním - adaptačné ťažkosti, odmietanie jedla mimo domova
- Somatizácia problému dieťaťa - bolesti brucha, bolesti hlavy, časté choroby, ekzém, ohryzanie nechtov, pomočovanie, ťažkosti so zaspávaním
- Vnútorne emócie strachu a neistoty - neistota dieťaťa, obava pred trestom, strach z iných dôvodov, strach z nových aktivít

2. Nenáležité hrové prejavy

- Agresívno-deštruktívne reagovanie v hre - agresia hračka-hračka, deštrukcia v manipulácii s hrovým materiálom, fyzické ubližovanie hrovému partnerovi, odhadzovanie hračiek
- Nevhodné spôsoby reagovania na vlastný neúspech v hre - deštrukcia ako reakcia na neúspech, skrývanie sa ako reakcia na neúspech, únik ako reakcia na neúspech, zmena hry ako reakcia na neúspech

3. Problémy v sociálnej komunikácii a interakcii

- Ignorovanie snahy o nadviazanie kontaktu v hre - ignorovanie otázok v hre, ignorovanie pokusov hrového partnera zapojiť dieťa do aktivity, ignorovanie verbálnych príkazov
- Nedostatočné kontakty s vrstovníkmi - kamarátstvo s mladším kamarátom, kamarátstvo so staršími dievčatami, málo kamarátov
- Obava komunikovať verbálne v interakcii s inými osobami - obava prehovoriť pod nátlakom, obava prehovoriť pred autoritou, obava prehovoriť pred skupinou, obava prehovoriť v domácnosti

- Tendencie opozičného správania a reagovania - negativizmus, neposlušnosť, provokačné správanie
- Vyhýbanie a nezapájanie sa do hry s hrovými partnermi - ignorovanie prítomnosti detí, nezapájanie sa do skupinových aktivít, pozorovanie detí z diaľky, samotárstvo dieťaťa, umiestnenie sa v rohu herne, voľba miesta bez prítomnosti detí

4. Ťažkosti v sebaapresadzovaní a okrajová pozícia v hre

- Nedostatočnosť v sebaobsluže a potreba pomoci - nedbanlivosť o svoj odev, nesamostatnosť dieťaťa
- Nedostatok spontánosti v reagovaní a tendencia nasledovať hrového partnera - napodobňovanie hrového partnera, pohybovanie v tesnej blízkosti hrového partnera, poskytnutie prednosti hrovému partnerovi, snaha dostať sa do blízkosti hrového partnera, snaha dotýkať sa hrového partnera
- Nerozhodnosť v hre a vo voľbe hrového materiálu - náhla zmena témy hry, skúmanie hračky, striedanie hrového materiálu, váhanie, čo urobiť
- Tendencie podriaďiť sa záujmom hrového partnera v hre - čakanie na pokyn hrového partnera, dodržiavanie pravidla stanoveného hrovým partnerom, podriadenie sa pokynu hrového partnera, prerušenie vlastnej aktivity v dôsledku splnenia pokynu hrového partnera
- Úzkostné spôsoby reagovania manifestované v hre - obava iniciovať hru, opatrnosť v hre s hrovým partnerom, opatrnosť v pohybových prejavoch, pohyb v obmedzenom priestore voľba okrajovej pozície v hre
- Úzkostno-obranné spôsoby manipulácie s hrovým materiálom - jednoduchá manipulácia s hrovým materiálom bez ďalšieho rozvíjania hry, jemné dotyky k hrovému materiálu, kŕčovité držanie hrového materiálu, nedotýkanie sa hrového materiálu, ohradzovanie vybraného hrového materiálu, opatrnosť pri manipulácii s hrovým materiálom, pritláčanie hrového materiálu k telu, rozťahnutie rúk nad hrový materiál, skrývanie hračiek, zakrývanie svojho výtvoru

Výskumná otázka 2:

Čo je obsahom interakcie matky s dieťaťom s elektívnym mutizmom v priebehu spoločnej hry?

V priebehu diagnostických pozorovaní spoločnej hry dieťaťa s elektívnym mutizmom s matkou sme identifikovali niekoľko charakteristických prejavov

správania a prežívania matky vo vzťahu k dieťaťu s elektívnym mutizmom. Kvalitatívna analýza rozhovorov a pozorovania hry odhalila v získaných údajoch komunikačné bariéry a odmietajúce tendencie a postoje matky vo vzájomnej interakcii k dieťaťu. Podrobnou analýzou odmietajúcich tendencií a bariér v interakcii matky s dieťaťom s elektívnym mutizmom sa nám podarilo identifikovať 121 kategórií prvého rádu. Postupnou komparáciou kategórií prvého rádu sme identifikovali 22 kategórií druhého rádu a konečne 4 kategórie tretieho rádu zoskupené pod jednou kategóriou štvrtého rádu. Následne uvedieme obsah vzájomnej interakcie naplnenej bariérami a odmietaním matky a príslušníkov rodinného prostredia, reprezentujúcich užšie sociálne prostredie, vo vzťahu k dieťaťu s elektívnym mutizmom.

EMOCIONÁLNE, KOMUNIKAČNÉ BARIÉRY A ODMIETANIE V INTERAKCII S DIEŤAŤOM S ELEKTÍVNÝM MUTIZMOM

1. Autoritatívne a odmietajúce tendencie a postoje rodinných príslušníkov manifestované v hre

- Deficientná hrová interakcia rodičov s dieťaťom - absencia spoločnej hry v domácnosti, nedocenenie významu hry pre dieťa, nevhodné hry s dieťaťom
- Deficientné vnímanie hrových impulzov dieťaťa - nepochopenie „akože“ hry, neporozumenie signálu dieťaťa pre spoločnú hru
- Neprihodné a nežiaduce spôsoby zasahovania do hry dieťaťa - deštruktívne zasahovanie do hry, excesívne kladenie otázok, násilná snaha ukončiť aktivitu dieťaťa, nevhodné spôsoby zasahovania do hry dieťaťa, neželané zasahovanie do hry dieťaťa, pátracie otázky, vyzdvihovanie vlastného výsledku v hre, zničenie produktu hry vytvoreného dieťaťom
- Nezáujem o rodinnú situáciu a únikové tendencie otca - absencia zmyslu pre povinnosť, nedostatok pozornosti venovanej dieťaťu, nerešpektovanie potrieb dieťaťa, nezáujem o výchovu dieťaťa, nezodpovednosť voči rodine, prenos zodpovednosti na manželku, presadzovanie vlastného záujmu pred záujmom rodiny, snaha uniknúť od diania v rodine
- Ochrannárske až hyperprotektívne tendencie a postoje matky a starej mamy - nerešpektovanie schopnosti dieťaťa samostatne konať, obliekanie dieťaťa, snaha chrániť dieťa pred reakciami manžela, snaha obetovať sa pre rodinu, snaha obsluhovať dieťa, snaha riešiť situáciu za dieťa
- Riadenie a organizovanie hry dieťaťa matkou - iniciácia hry matkou, mentorovanie dieťaťa v hre, násilné nabádanie k hrovej aktivite, návrhy

v hre, snaha riadiť hru dieťaťa, snaha zapojiť do aktivity dieťa, spoločná hra pod podmienkou plnenia pokynov, vnucovanie vlastných názorov, vyžadovanie obsluhy v hre

- Tendencie obmedzovania dieťaťa v hre – bránenie dieťaťu v hre s rovesníkmi, obmedzovanie dieťaťa v manipulácii s hrovým materiálom, obmedzovanie dieťaťa vo voľbe hrového materiálu
- Tendencie vyhnúť sa aktívnej participácii na hre dieťaťa – umiestnenie sa mimo hrového priestoru, verbálne odmietanie spoločnej hry s dieťaťom, vyzývanie dieťaťa k individuálnej hre, zaujatie roly pozorovateľa hry
- Vonkajšie prejavy nezájmu o hru s dieťaťom – fyzické prejavy nudy, krátky prejav nepozornosti matky, náhle prerušenie hry, nútenie sa k spoločnej hre s dieťaťom, opakované zmeny polohy tela v hrovom priestore, záujem o dianie mimo hrového priestoru

2. Deficientné emocionálne zdieľanie a nepríjemné emócie prežívané rodinnými príslušníkmi v priebehu hrovej interakcie s dieťaťom

- Deficientná schopnosť prejavíť prežívané príjemné emócie – absencia emocionálneho zdieľania medzi členmi rodiny, neprejavenie emócií u matky
- Nedostatočná schopnosť identifikovať a akceptovať emócie dieťaťa – neakceptovanie emócií dieťaťa, negovanie emócií dieťaťa, ťažkosti v identifikovaní emócií dieťaťa
- Vnútorne obavy, výchovná neistota, nekompetentnosť a hanba u matky – hanba u matky, menejcennosť, nedôvera vo vlastné sily, neistota matky, neistota v odpovedi, nervozita, obava z budúcnosti, obava z neznámeho, potreba uistiť sa o správnosti svojho konania, sebaobviňovanie, strach o dieťa, strach z reakcie manžela, vnútorné napätie matky, vnútorné pociťovanie neschopnosti
- Vnútorne pocity rezignácie a zúfalstva matky – bezradnosť, ľútosť z rodinnej situácie, osamelosť v riešení problému, pocity zbytočnosti, rezignácia, zúfalstvo

3. Iné negatívne faktory rodinného prostredia identifikované v priebehu poradenských aktivít

- Negatívne faktory latentne prežívané členmi rodiny – obava zo straty zamestnania, uvažovanie nad rozvodom
- Negatívne faktory rodinného prostredia zjavne manifestované – finančné problémy v rodine, konflikty v zamestnaní pre časté absencie, nedostatok

príležitostí pre spoločné trávenie času s dieťaťom, prílišná zamestnanosť domácimi prácami, strata zamestnania a problémy s hľadaním nového, ťažkosti s alkoholom

4. Nenáležité a neefektívne komunikačné stratégie používané členmi rodiny

- Autoritatívne spôsoby komunikácie s dieťaťom (používanie komunikačných rámp) – jasné a priame príkazy dieťaťu, mentorovanie dieťaťa v správaní, nevhodná sila voči dieťaťu, opakovanie príkazov na dosiahnutie poslušnosti, povolenie, upozornenie, vyhrážky adresované dieťaťu, zákaz
- Nedostatočná komunikačno-interaktívna schopnosť členov rodiny – absencia komunikácie medzi matkou a dieťaťom v hre, absencia ocenenia dieťaťa, nedostatok komunikácie medzi členmi rodiny, neschopnosť komunikovať s dieťaťom, obmedzovanie dieťaťa v slobodnej komunikácii, snaha vyhýbať sa konfliktným situáciám s manželom
- Neefektívne spôsoby reagovania v problémových situáciách v komunikácii s dieťaťom – neposlušnosť riešená stratou záujmu o dieťa, príliš hrubé spôsoby vynútenia si poslušnosti
- Nevhodné a neprimerané spôsoby reagovania na správanie dieťaťa – nálepkovanie správania a pocitov dieťaťa (labeling), neprimerané reagovanie na detské správanie, nevhodné komentovanie detského správania, obviňovanie dieťaťa, odpovedanie v podobe otázky, popisovanie správania dieťaťa otázkou, posudzovanie, prezentovanie problémového správania dieťaťa v jeho prítomnosti, snaha upozorniť na problémové detské správanie pred jeho samotným výskytom, vysvetľovanie, zveličovanie
- Nútenie dieťaťa ku komunikácii – nátlak na dieťa, aby prehovorilo, vyzyvanie dieťaťa k verbálnej produkcii
- Používanie fyzických trestov ako komunikačného prostriedku – bezdôvodné trestanie dieťaťa, fyzická agresia voči manželke, fyzické tresty ako prvá metóda
- Verbálna agresia a časté konflikty medzi členmi rodiny – konflikty medzi rodičmi, riešenie konfliktov medzi manželmi v prítomnosti dieťaťa, strata sebaovládania, verbálna agresia voči dieťaťu, verbálna agresia voči manželke

Výskumná otázka 3:

Aké sú možnosti intervencie prostredníctvom hry pri riešení problému elektívneho mutizmu u dieťaťa v predškolskom veku?

Kvalitatívna analýza odhalila dve základné roviny možností intervencie pri riešení problému elektívneho mutizmu. Poznatky formulované na základe dôkladnej analýzy získaných údajov následne poukázali na efektivnosť niektorých intervencií v priamej závislosti od konkrétnych problémov.

1. Možnosti intervencie pri riešení emocionálnych, sociálnych a výchovných problémov dieťaťa s elektívnym mutizmom:

- Vytvorí bezpečný a akceptujúci vzťah medzi dieťaťom s elektívnym mutizmom a hrovým partnerom. Vzťah s dieťaťom s elektívnym mutizmom v herni by mal byť vzájomne zdieľaným vzťahom akceptácie a uznania, v ktorom sú dieťa, ale aj matka považovaní za individuality. Zistili sme, že akceptujúci postoj matky umožnil dieťaťu reagovať spontánnejšie a súčasne vytvoril priestor pre slobodnú manipuláciu s hrovým materiálom.
- Akceptovať mlčanlivosť dieťaťa. Zistili sme, že opakujúce sa výzvy matky k verbálnej produkcii v priebehu hry zvyšovali tendenciu dieťaťa nereagovať žiadnym spôsobom, iba pasívne vykonávať jej pokyny. Naopak, akceptovanie mlčanlivosti dieťaťa matkou vytvorilo priestor pre spontánnejšie reagovanie dieťaťa aj vo forme spočiatku neverbálnych spôsobov komunikácie, cez verbálny sprievod hry (fffff, ch-ch-ch a podobne), šepkanie až k objaveniu sa prvých slov v hre s matkou.
- Neupozorňovať na prípadné verbálne alebo iné „očakávané“ prejavy dieťaťa v priebehu hry. Postrehli sme, že nevšimavosť voči akýmkoľvek pozitívnym posunom v prejavoch dieťaťa s elektívnym mutizmom (prvé slová, spontánna aktivita dieťaťa a podobne) alebo ich zjavné považovanie za samozrejmosť mu umožnili naďalej rozvíjať vlastnú hru.
- Vytvorí priestor pre slobodnú voľbu a manipuláciu s hrovým materiálom. Zistili sme, že spontánna voľba hrového materiálu dieťaťom umožňuje v priebehu terapeutického stretnutia včasnejšie objavenie snahy dieťaťa zapojiť do vlastnej rozohranej hry hrového partnera.
- Umožniť dieťaťu s elektívnym mutizmom rozoznať a úplne konštruktívne vyjadriť svoje emócie prostredníctvom hrovej aktivity. V priebehu hry dieťa manipuláciou s hrovým materiálom ako aj celkovým charakterom hry opakovane vyjadrovalo úzkosť, strach a ďalšie nepríjemné emócie. Akceptácia a reflektujúce výroky matky tlmochli dieťaťu porozumenie

- a skutočnosť, že jeho emócie sú akceptovateľné. Súčasne mu umožnili slobodne vyjadriť prežívané emócie.
- Pri nežiadúcom správaní alebo spôsobe manipulácie s hrovým materiálom stanoviť nevyhnuté pravidlá alebo obmedzenia v hre dieťaťa. Zistili sme, že obmedzenie v podobe ponuky inej, sociálne prijateľnej formy správania, ale aj prijateľnejšej hry a manipulácie s hrovým materiálom umožňujú dieťaťu s elektívnym mutizmom plynule prechádzať z neželanej do sociálne prijateľnej hry, bez sprevádzajúcich neprijemných emócií.
 - V priebehu hry s dieťaťom s elektívnym mutizmom je nevyhnutné, aby bola matka ako hrový partner verbálne aktívna a slovné reflektovala konanie a prežívané emócie dieťaťa. Súčasne s verbálnou aktivitou matky je nevyhnutné akceptovanie mlčanlivosti dieťaťa bez snahy násilne sa dožadovať verbálnej odpovede dieťaťa. Zistili sme, že verbálna aktivita matky vo forme reflektovania v priebehu hry nepriamo podnecovala neverbálnu komunikáciu a snahu dieťaťa vyjadriť súhlas, alebo nesúhlas s výpoveďou matky.
 - Aplikovať rodinné hry. Jednou z možností je hra matky a dieťaťa. Zistili sme, že spoločná hra rodičov s dieťaťom (u nás matky) bez účasti inej osoby v priestore terapeutickéj herne umožňuje identifikovať zaužívané, ale aj špecifické spôsoby komunikácie používané v rodine, ale aj charakter vzájomnej interakcie, tendencie, postoje a emocionálne prejavy rodiča k vlastnému dieťaťu.
 - Aplikovať hry a hrový materiál k bezpečnému ventilovaniu neprijemných emócií, hnevu a napätia. Zistili sme, že v dôsledku obavy elektívne mutistického dieťaťa komunikovať verbálne dieťa dlhodobo prežívalo strach, hnev a napätie bez toho, aby ho adekvátnym spôsobom vyjadrilo. Následne malo tendenciu manifestovať neprijemné emócie, napätie a hnev v nevhodnom čase (dávno po vyvolávajúcom podnete) a nevhodným spôsobom (nevhodná sila pôsobiaca ako bezdôvodná). Zistili sme, že stála ponuka hračiek ventilujúcich neprijemné emócie, ale aj napätie a hnev (vankúš, boxovací panák, piesok, voda) umožnili dieťaťu s elektívnym mutizmom prejaviť vlastné emócie vhodným spôsobom a vo vhodnom čase.
 - Identifikovať nedostatok sebadôvery dieťaťa s elektívnym mutizmom. V priebehu individuálnej hry sa nám pri neúspechu dieťaťa osvedčilo používanie jednoduchého konštatovania („Rozbil sa pohár, to sa stáva. Niekedy sa nám nepodarí nakresliť taký obrázok, aký by sme chceli.“).

2. Možnosti intervencie v užšom sociálnom prostredí dieťaťa s elektívnym mutizmom:

- Pomôcť rodičom spoznať dôležitosť hry v živote dieťaťa, ako aj v ich vlastnom. Zistili sme, že rodičia elektívne mutistického dieťaťa nepovažovali hru za zmysluplný spôsob trávenia voľného času s dieťaťom. Opakované domáce hrové stretnutia poskytli matke príležitosť spoznať význam hry v živote dieťaťa.
- Monitorovať pocity výchovnej nekompetencie rodičov dieťaťa s elektívnym mutizmom. Z poradenských rodičov s matkou dieťaťa s elektívnym mutizmom jednoznačne vyplynula potreba kontinuálneho monitorovania vnútornej neistoty, hanby a viny matky zo situácie dieťaťa. V poradenskom stretnutí s matkou bola efektívna podpora rodičovskej kompetencie prostredníctvom spätnej väzby na domáce hrové stretnutia, ako aj upozorňovanie na pozorované pozitívne zmeny u dieťaťa identifikované priamo v hre.
- Upozorniť na efektívne komunikačné stratégie používané v interakcii s dieťaťom. V priebehu teoretických stretnutí tréningu rodičovských zručností je vhodné prostredníctvom modelových situácií vyskytujúcich sa v konkrétnom rodinnom prostredí, hľadať spôsoby riešenia sporných situácií v interakcii s dieťaťom.
- V priebehu modelovej hry matky s liečebným pedagógom upozorňovať na vhodné a nevhodné spôsoby verbálneho reagovania na hrové prejavy dieťaťa. Osvedčilo sa nám odpovedať na otázky matky (v roli dieťaťa) vo forme komunikačných bariér, čo viedlo matku k uvedomeniu si nevhodných reakcií v komunikácii s dieťaťom v domácom prostredí.
- Poskytnúť matke možnosť zaujať rolu dieťaťa v hre s liečebným pedagógom a tým zažiť pocit byť niekým riadený a konať pod vplyvom rozhodnutí niekoho iného. V spoločnej hre matky s dieťaťom sme zo strany matky zaznamenali značnú snahu riadiť, organizovať a zasahovať do hry dieťaťa. Výmena rolí v hre s liečebným pedagógom a rozvinutie podobnej hry na základe videozáznamu hry matky a dieťaťa upozornili matku na neprístupné spôsoby hrovej interakcie s dieťaťom.
- Spoznať dôležitosť zdieľania emócií v živote dieťaťa. Prostredníctvom cvičení na prejavovanie a reflektovanie emócií dieťaťa v priebehu hry je potrebné upozorňovať matku na nevyhnutnosť citlivého identifikovania prežívaných emócií dieťaťa v priebehu hry a neskôr aj v priebehu bežného dňa v domácnosti.

- Umožniť rodičom a dieťaťu s elektívnym mutizmom pracovať spoločne ako tím. Spoločná hra matky a dieťaťa v domácom prostredí umožnila vytvoriť aj napriek množstvu domácich povinností priestor a čas venovaný len dieťaťu a súčasne sa naplno zapojiť do hry na základe predstáv dieťaťa. Pravidelnosť domácich stretnutí súčasne vo vedomí matky a dieťaťa vytvárala charakter rituálu, sprevádzaného očakávaním a sprievodnými príjemnými emóciami z možnosti spoločne tráviť čas.
- Zvýšiť rodičovo porozumenie svojim vlastným deťom prostredníctvom hry. V spoločnej hre s dieťaťom s elektívnym mutizmom sa matka naučila rozumieť a reflektovať potreby dieťaťa a tým viac rozumieť aktuálnym prejavom dieťaťa v hre (deštrukcia v hre).
- Naučiť rodičov používať obmedzenia v situáciách nežiadúceho správania a manipulácii s hrovým materiálom v priebehu hry. Osvedčila sa nám výmena rolí (matka, liečebný pedagóg) a nácvik prostredníctvom modelových hrových situácií s hrovým materiálom. Vhodné je voliť námety hier z pozorovaných problémových situácií v priebehu hry matky s dieťaťom v domácom prostredí.
- Upozorniť na špecifiká komunikácie s dieťaťom v rodinnom prostredí, predovšetkým na potrebu akceptovania mlčanlivosti dieťaťa v prítomnosti cudzích osôb.

8 Záver

Prostredníctvom nášho výskumu sa nám podarilo nájsť odpovede na niektoré otázky súvisiace s problematikou elektívneho mutizmu u detí predškolského veku. Súčasne spoločná hra dieťaťa s matkou poukázala na mnohé ťažkosti, s ktorými sa dieťa musí vyrovnávať. Avšak aj naša práca súčasne položila množstvo nových otázok, na ktoré bude potrebné hľadať adekvátne odpovede v budúcnosti.

Predpokladáme, že výsledky nášho snaženia napomôžu liečebným či špeciálnym pedagógom, psychológom v procese vytvárania si vzťahu s dieťaťom v priebehu poradenskej alebo terapeutickú intervencie, ale aj pedagógom materských škôl pri facilitácii vstupu dieťaťa do predškolského zariadenia. V neposlednom rade dúfame, že napomôžeme rodičom vytvoriť si reálnu predstavu o svojom dieťati a následne silné a hlboké vzťahy so svojimi deťmi.

Zoznam bibliografických odkazov

- AXLINE, Virginia M. *Play therapy*. New York: Ballentine, 1969.
ISBN 0345303350.
- BRAUERMEISTER, J. J. – JEMAIL, J. A. Modification of „elective mutism“ in the class room setting: A case study. *Behavior Therapy*. 1975. Podľa: HADLEY, Norman. *Elective Mutism: A Handbook for Educators, Counsellors and Health Care Professionals*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994. ISBN 0-7923-2418-8.
- GUERNEY, Fisher, Louise – WELSH, Ann. A Filial Therapy Case Study. In: KOTTMAN, Terry – SCHAEFER, Charles. *Play Therapy in Action: A Casebook for Practitioners*. Northvale: Jason Aronson Inc., 1993. Chapter 17, pp. 561–588. ISBN 1-56821-058-2.
- GUERNEY, Fisher, Louise. Filial therapy. In: O’CONNOR, Kevin J. – BRAVERMAN, Lisa M. *Play Therapy: Theory and Practice*. 1st edition. John Wiley & Sons, Inc., 1997, Chapter 5, pp. 131–159. ISBN 0-10638-0.
- GUERNEY, Fisher, Louise. *Parenting: A Skills Training Manual*. 5th Edition. North Bethesda: Institute for the Development of Emotional and Life Skills, 1995. ISBN 0-932990-00-2.
- KEHLE, T. J. – OWEN, S. V. – CRESSEY, E. T. The use of the self-modeling as an intervention school psychology: A case study of an elective mute. *School Psychology Review*, 1990. Podľa: HADLEY, Norman. *Elective Mutism: A Handbook for Educators, Counsellors and Health Care Professionals*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994. ISBN 0-7923-2418-8.
- KLINDOVÁ, Ľuboslava. Hra. In: ĎURIČ, Ladislav – BRATSKÁ, Mária a kol. *Pedagogická psychológia: terminologický a výkladový slovník*. 1. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997, s. 111–115. ISBN 80-08-02498-4.
- LANDRETH, Garry L. *Innovations in Play Therapy*. 1st edition. Philadelphia: Brunner-Routledge, 2001. ISBN 1-56032-881-9.
- LANDRETH, Garry L. *The art of the Relationship*. 1st edition. Levittown: Accelerated Development Inc., 1991. ISBN 1-55959-017-3.
- MEIJER, A.: Elective mutism in children. Podľa: HADLEY, Norman. *Elective Mutism: A Handbook for Educators, Counsellors and Health Care Professionals*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994. ISBN 0-7923-2418-8.
- PEČEŇÁK, Ján. Diagnostika mutizmu. In: LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 1995, časť 2, kap. 8, s. 187–195. ISBN 80-88824-18-4.

- REZKOVÁ, Vlasta. Nedirektivní terapie hrou. In: VYMĚAL, Jan - REZKOVÁ, Vlasta. *Rogersovský přístup k dospělým a dětem*. 2. přeprac. vydání. Praha: Portál, 2001, kap. 9, s. 159-186. ISBN 80-7178-561-X.
- SMITH, David. Parent - Child Interaction Play Assessment. In: GITLIN-WEINER, Karen - SANDGRUND, Alice - SCHAEFER, Charles. *Play Diagnosis and Assessment*. 2nd Edition. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2000, pp. 340-370. ISBN 0-471-25457-6.
- STRAUSS, Anselm - CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vydání. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- TIMULÁK, Ladislav. Využitie Grounded Theory Method vo výskume psychologického poradenstva a psychoterapie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 35, 2000, č. 2, s. 156-173.
- TIMULÁK, Ladislav. Zmeny a ich význam v procese terapie zameranej na klienta. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 31, 1996, č. 3, s. 262-270.
- VANFLEET, Risë. *Filial Therapy: Strengthening Parent - Child Relationships Through Play*. Sarasota: Professional Resource Press, 1994. ISBN 1-56887-007-8.
- WULBERT, M. - NYMAN, B. A. - SNOW, D. - OWEN, Y. The efficacy of stimulus fading and contingency management in the treatment of elective mutism: A case study. *Journal of Applied behavior Analysis*, 1973. Podľa: HADLEY, Norman. *Elective Mutism: A Handbook for Educators, Counsellors and Health Care Professionals*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994. ISBN 0-7923-2418-8.

Mgr. Erika Tichá, PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava, Slovenská republika
W: www.fedu.uniba.sk

SROVNÁNÍ PEDAGOGICKÝCH DOKUMENTŮ ŠKOLY PRO ŽÁKY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM A BĚŽNÉ ŠKOLY V MATEMATICE

Jitka Vítová

Anotace

Článek porovnává současné pedagogické dokumenty, které určují náplň výuky matematiky žáků se sluchovým postižením a žáků běžné základní školy. Ukazuje na přednosti, nedostatky i jisté rozpory v jednotlivých dokumentech.

Klíčová slova

Matematika, žáci se sluchovým postižením, vzdělávací program, učební dokumenty, osnovy, Standard základního vzdělávání, Rámcový vzdělávací program.

Summary

*A comparison of educational documents for schools
with hearing-impaired children and for ordinary schools*

The paper compares the currently valid documents which define the curricula of mathematics courses for hearing-impaired children to those which are valid for non-hearing-impaired children. Advantages, disadvantages, as well as certain inconsistencies are further identified.

Key words

Mathematics, pupils with hearing impairment, curriculum, framework curriculum, attainment targets.

Práci ve škole vymezují všem zúčastněným tzv. pedagogické dokumenty, které lze rozdělit na teoretické a praktické (školní dokumentace). Teoretické pedagogické dokumenty udávají koncepci školy a zároveň mají funkci hodnotící, kontrolní a zpětné vazby. Do této skupiny můžeme zařadit standardy, učební programy, učební plány, učební osnovy, učebnice, časově-tematické plány (Vever-

ková, 2002) a od 1. ledna 2005 rovněž zaváděný Rámcový vzdělávací program, který bude pro celou vzdělávací soustavu ČR povinný od 1. září 2007.

Standard základního vzdělávání

Prostřednictvím Standardu základního vzdělávání schváleného MŠMT v roce 1995 stát garantuje, že všichni žáci základních škol mohou v průběhu povinné školní docházky získat plnohodnotné a srovnatelné základní vzdělání využitelné jak pro další studium, tak pro praxi. Jedná se o otevřený dokument, který má být aktualizován, doplňován a zpřesňován. Slouží jako základní kritérium pro hodnocení rovnocennosti a srovnatelnosti všech žáků základních škol a zároveň je východiskem pro kontrolní a hodnotící kritéria České školní inspekce a pro sebeevaluaci základních škol (Standard, 1999).

Dokument obsahuje tři části:

- Vzdělávací cíle
- Kmenové učivo pro základní vzdělávání
- Kmenové učivo základního vzdělávání na 1. stupni základní školy

Kmenové učivo základního vzdělávání na 1. stupni základní školy je rozděleno na šest oblastí, kmenové učivo pro základní vzdělávání je rozděleno na sedm oblastí, které jsou rozděleny podle oborů. U jednotlivých oborů najdeme vždy část „specifické cíle“ a „okruhy kmenového učiva“. Matematika tvoří samostatnou oblast, která prostřednictvím postupného a návazného osvojování matematických pojmů, znaků a operací vytváří předpoklady pro komunikaci žáků s číselnými a prostorovými vztahy v poznávacích i praktických situacích. Beze sporu ovlivňuje rozvoj abstraktního a exaktního myšlení žáků, učí je logickému i kritickému usuzování a vede žáky ke členitějšímu pohledu na skutečnost a ke kázní ve vyjadřování. Přispívá tak k formování volních a charakterových rysů osobnosti žáků, jako je přesnost, vytrvalost a důslednost (Standard, 1999).

Poznatky získané v matematice nachází své uplatnění nejen při osvojování učiva přírodních a pracovních-technických oborů, ale odráží se také v esteticko-výchovných oborech, v zeměpisu i historii (Standard, 1999).

První stupeň základní školy můžeme považovat za relativně samostatnou a ucelenou část základního vzdělávání, která má položit základy veškerému dalšímu školnímu i mimoškolnímu vzdělávání. Vytváří tak předpoklady pro další racionální, komunikativní, naukový i etický rozvoj (Standard, 1999).

Vzdělávací program Základní škola

Standard a v něm dané vzdělávací cíle a kmenové učivo se stávají východiskem pro tvorbu vzdělávacích programů. V současné době si mohou školy vybrat ze vzdělávacích programů (Veverková, 2002):

- Základní škola
- Obecná škola
- Národní škola

Mezi základními školami je nejrozšířenější vzdělávacím program Základní škola, který byl schválen v roce 1996 a je rozdělen na tři základní části:

- Charakteristika vzdělávacího programu
- Učební plán
- Učební osnovy pro 1.-9. ročník

Charakteristika vzdělávacího procesu popisuje východiska vzdělávacího programu, vzdělávací cíle programu, uplatnění vzdělávacího programu ve vyučování a hodnocení žáků.

Učební plán vytváří obsahové a organizační podmínky pro realizaci záměrů vzdělávacího programu při formování základů vzdělanosti žáků, stanovuje týdenní hodinovou dotaci povinných vyučovacích předmětů. Matematika má v prvním a šestém až devátém ročníku stanoveny čtyři hodiny týdně a od druhého do pátého ročníku pět hodin týdně, tzn. 29 hodin týdně na prvním stupni a 16 hodin týdně na druhém stupni.

Učební osnovy jednotlivých předmětů obsahují několik částí. V úvodní části se setkáváme s charakteristikou daného předmětu a jeho postavením v celém vzdělávacím procesu. Následují specifické cíle, ke kterým vyučovací proces směřuje, a posléze rozdělení obsahu výuky do jednotlivých ročníků. V každém ročníku najdeme učivo rozděleno do tématických celků, které jsou definovány pojmy, souborem poznatků, činností a dovedností. Pomůckou pro učitele je část „Co by měl žák umět“, která má plnit funkci zpětné vazby. Doporučující charakter má část „Příklady rozšiřujícího učiva“, která není pro žáky ani učitele závazná.

Učební dokumenty pro základní školy pro sluchově postižené žáky

Školy pro sluchově postižené žáky mají po stránce vzdělávacích programů výběr značně omezen. Existuje pouze jeden dokument, a to učební dokumenty

pro základní školy pro sluchově postižené, rozdělený na dvě části: první a druhý stupeň.

Učební dokumenty pro přípravný ročník – 4. ročník – byly schváleny MŠMT v roce 1993, učební dokumenty pro 5.–9. ročník základní školy pro sluchově postižené v roce 2001. Oba dokumenty mají v názvu dodatek „pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu“, který pravděpodobně vyplývá ze zákona č. 49/1986 a jeho dřívějšího dělení základních škol pro sluchově postižené žáky na základní školu: pro nedoslýchavé, základní školu pro žáky se zbytky sluchu a základní školu pro neslyšící. Vyhláška MŠMT České republiky č. 399/1991 o speciálních školách a speciálních mateřských školách však toto rozdělení škol zrušila a zavedla jednotné označení „školy pro sluchově postižené žáky“.

Součástí obou dokumentů je učební plán, který udává zastoupení jednotlivých předmětů ve výuce a jejich hodinové týdenní dotace. Na prvním stupni jsou v matematice v přípravném ročníku stanoveny čtyři hodiny týdně a v prvním až čtvrtém ročníku pět hodin týdně, tzn. 24 hodin týdně. Na druhém stupni je doporučeno čtyři až pět hodin, tzn. 20 až 25 hodin týdně. Je v kompetenci ředitele rozhodnout o časové dotaci, tak aby dodržel týdenní počet hodin. Učební osnovy každého předmětu obsahují dvě základní části, obsah předmětu a metodická doporučení. Učební dokumenty pro 5.–9. ročník základních škol pro sluchově postižené žáky jsou na konci dokumentu doplněny o odstavec „Volné náměty k doplnění obsahu učiva 5.–9. ročníku“.

Část „obsah předmětu“ je rozdělena na jednotlivé ročníky. Pro každý ročník zde najdeme sdělení, pro jakou hodinovou dotaci je učivo zpracováno, přehled a obsah tematických celků. Obsah tematických celků definuje základní pojmy, operace a činnosti. U osnov druhého stupně je ke každému tematickému celku navíc přiřazena orientační hodinová dotace při pěti vyučovacích hodinách týdně.

Druhá část „metodická doporučení“ vysvětluje cíle matematiky pro žáky, způsob výuky, uplatnění některých metod, způsob organizace výuky.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) zavádí do vzdělávací soustavy nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let, jež jsou vytvářeny na úrovni státní, tvořené Rámcovými vzdělávacími programy (RVP) spolu s Národním programem vzdělávání, a školní, kterou představují školní

vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005).

Dokument obsahuje čtyři části rozdělené do jedenácti kapitol:

- Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů
- Charakteristika základního vzdělávání
- Pojetí a cíle základního vzdělávání
- Klíčové kompetence
- Vzdělávací oblasti
- Průřezová témata
- Rámcový učební plán
- Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- Vzdělávání mimořádně nadaných žáků
- Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV
- Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu.

Celek vzdělávací oblasti je tvořen devíti obory, jedním z nich je „matematika a její aplikace“, který je pro oba stupně základní školy rozdělen na čtyři tematické okruhy:

- *Čísla a početní operace* na prvním stupni, na který navazuje a dále ho prohlubuje na druhém stupni tematický okruh *Číslo a proměnná*
- *Závislosti, vztahy a práce s daty*
- *Geometrie v rovině a v prostoru*
- *Nestandardní aplikační úlohy a problémy.*

U jednotlivých tematických okruhů najdeme část „učivo“, které je tvořeno základními matematickými pojmy, a „očekávaný výstup“ popisující konkrétní matematickou činnost charakterizující příslušný pojem. Součástí dokumentu RVP ZV je i rámcový učební plán, který udává hodinové dotace jednotlivých předmětů, v matematice konkrétně 22 hodin týdně na prvním stupni a 16 hodin týdně na druhém stupni.

Teoretické srovnání osnov

Učební dokumenty pro sluchově postižené žáky a osnovy vzdělávacího programu Základní škola se na první pohled liší svojí strukturou. Osnovy pro běžnou školu působí na čtenáře již na první pohled přehledněji. Přitom jde

pouze o formální stránku textu, kdy se pomocí odrážek, částí „*Co by měl žák umět*“ a „*Příklady rozšiřujícího učiva*“, stává text daleko více strukturovaným, a tím i jasnějším.

Osnovy pro sluchově postižené žáky jsou rozvolněné a v některých částech zjednodušené, u různých tematických celků se dá diskutovat o předpokládané hloubce probraného učiva.

Domníváme se, že obsah tematických celků je v učebních dokumentech pro sluchově postižené žáky značně omezen. Tvůrci osnov si vystačili pouze se základními a obecnými pojmy, které se dají z učitelovy strany pochopit různým způsobem. Vzhledem k tomu, že na některých školách neučí aprobovaní učitelé, kteří tudíž nedisponují odbornou připraveností, se domníváme, že jejich úhel pohledu na probíranou látku může být značně zkrácen.

Rozsahem tematických celků se kryje 1.–5. ročník běžné školy s přípravným – 6. ročníkem – základní školy pro sluchově postižené. Obsah učiva ve zbývajících ročnících je u žáků se sluchovým postižením více rozvolněný, některé tematické celky zcela chybí.

Osnovy vzdělávacího programu Základní škola mají mezi tematickými celky zahrnuto opakování pouze na začátku 6. ročníku. Jedná se o přechod z jednoho stupně na druhý, který je doprovázen mnoha změnami, jak v žákově myšlení, tak systémem výuky. Žák se setkává s více učiteli a přechází do období odbornosti.

Učební dokumenty pro sluchově postižené žáky mají opakování mezi tematické celky zařazeno na začátku každého ročníku. Domníváme se, že tento tematický celek je v dokumentech trochu zbytečný. Je v kompetenci učitele posoudit připravenost žáků na probírání nové látky a případně zopakovat již osvojené znalosti nutné k pochopení nově probíraného učiva.

Na konci učebních dokumentů pro sluchově postižené žáky najdeme odstavec „*Volné náměty k doplnění obsahu učiva 5.–9. ročníku*“, který obsahuje tematické celky:

- *Středová souměrnost, konstrukce obrazu ve středové souměrnosti, geometrické útvary středově souměrné. Posunutí.*
- *Násobení a dělení několikanásobným číslem.*
- *Výpočty na kalkulátoru s užitím paměti.*
- *Nerovnost.*
- *Úpravy algebraických výrazů pomocí vzorců $(a + b)^2$, $(a - b)^2$, $a^2 - b^2$.*
- *Lomený výraz, krácení a rozšiřování lomených výrazů, násobení lomeného výrazu celistvým výrazem.*

Všechny tyto tematické celky jsou oficiálně zařazeny do osnov ve vzdělávacím programu Základní škola. Učivo „*algebraické výrazy – sestavování, dosazování, operace s celistvými a lomenými algebraickými výrazy, lineární nerovnice*“ je dokonce součástí okruhů kmenového učiva uvedeného ve „Standardu základního vzdělávání“. Přesto se s nimi žák se sluchovým postižením nemusí během povinné školní docházky vůbec setkat. Závísí pouze na rozhodnutí učitele, zda bude považovat za nutné seznámit žáky s výše uvedenými tematickými celky a vyšetří na ně ve svých hodinách matematiky čas.

Nabízí se otázka, zda existuje dokument pro základní školy pro sluchově postižené žáky, který slouží jako kontrolní a hodnotící kritérium pro Českou školní inspekci a sebeevaluaci základních škol pro sluchově postižené žáky. Přikláníme se k názoru, že jím je Standard základního vzdělávání, přestože oficiální stanovisko MŠMT neexistuje. Možnosti a schopnosti sluchově postižených žáků, stejně jako běžné populace vrstevníků, jsou různé, ale je nutné si uvědomit, že každé dítě se zdravotním postižením má právo získat maximální možné základní vzdělání (Národní plán vyrovnání příležitostí pro občany se zdravotním postižením schválený v roce 1998, in Michalík, 1999).

Budoucnost Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Podíváme-li se do blízké budoucnosti, uvědomíme si, že od září roku 2007 bude v naší vzdělávací soustavě jako kontrolní a hodnotící kritérium pro Českou školní inspekci sloužit Rámcový vzdělávací program, a to i pro školy, které vzdělávají žáky se sluchovým postižením. Přitom současné osnovy jsou v požadavcích osvojených vědomostí pro žáky běžné školy a žáky se sluchovým postižením různé. Dochází ke zkrácení hodinových dotací v matematice pro „oba“ typy škol. Bude záležet pouze na ředitelích jednotlivých škol, zda v rámci svých pravomocí doplní hodinové dotace pro předmět matematiky do původního časového plánu.

V RVP ZV v kapitole „Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ se mluví o nutnosti vzdělávání zdravotně postižených žáků kombinací speciálně pedagogických postupů a alternativními metodami, odborné připravenosti pedagogických pracovníků a umožnění rozvoje žákova vnitřního potenciálu (RVP ZV, 2005). Pod odbornou připraveností pedagogických pracovníků si představujeme nejen zvládnutí předmětové metodiky, ale v případě výuky žáka se sluchovým postižením rovněž znalost znakového jazyka.

Minářová (1998) na základě svých pedagogických zkušeností tvrdí, že „u většiny žáků se sluchovým postižením jsou jejich potenciální matematické

dovednosti porovnatelné s matematickými dovednostmi slyšících žáků“. RVP ZV proto považujeme za profesní výzvu pro většinu pedagogů žáků se sluchovým postižením, aby došlo k maximálnímu možnému naplnění cílů základního vzdělávání.

Literatura

- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-981-6.
- MINÁROVÁ, O. *Vývin psychických predpokladov určujúcich matematické myslenie u nepočujúcich detí*. EFETA, 1998, č. 3, Martin : Osveta.
- PASCH, M. – GARDNER, G. T. – Langerová, M. G. – STARKOVÁ, J. A. – MOODYOVÁ D. CH. *Od vzdelávacieho programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, www.vuppraha.cz, 2005. *Standard základního vzdělávání*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-602-6.
- VEVERKOVÁ H. *Učivo*. In Kalhous, Z. – Obst, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- ZBORTEKOVÁ, K. *Matematická spôsobilosť ťažko sluchovo postihnutých detí a možnosti ich stimulácie*. Speciální pedagogika 2002, č. 3, Praha: Pedagogická fakulta UK.

Mgr. Jitka Vítová
Katedra speciální pedagogiky
PdF UP v Olomouci
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc

RECENZE

SOUDOBÉ SPORY O MULTIKULTURALISMUS A POLITIKU IDENTIT

Jakub Hladík

HIRT, T. – JAKOUBEK, M. (eds.). *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005.
ISBN 80-86898-22-9.

Slůvko „multikulturalismus“ je skloňováno z mnohých úst. Každý z autorů vychází z jiných premis, někteří se snaží být originální a některým se to dokonce daří. K těm, kteří se do tohoto obtížného a mnohdy těžko uchopitelného tématu pustili a dílo se jim zdařilo, patří autoři publikace *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Autoři příspěvků a zároveň editoři Tomáš Hirt a Marek Jakoubek přizvali ještě dalších šest autorů a společně se zamýšlejí nad otázkami multikulturalismu. T. Hirt v předmluvě říká: „Cílem sborníku je diskutovat konceptuální východiska multikulturalismu.“

Osm esejů, osm různých pohledů a uchopení multikulturalismu. Jako první je vhodně řazen příspěvek T. Hirta *Svět podle multikulturalismu*. Uvádí nás do problematiky a snaží se poukázat na různá konceptuální hlediska multikulturalismu. Hirt zde čerpá z řady autorů a někdy s nimi polemizuje (např. s Baršou). Ke konceptu multikulturalismu přistupuje s nadhledem, jako by se nechtěl nechat vtáhnout do střetu mezi jednoznačnými zastánci multikulturalismu a jeho zásadními odpůrci. Poukazuje na často nevhodné používání termínů, které v souvislosti s tímto tématem nejsou naplněny obsahem, a vyznívají tak zcela prázdně a bezobsažně.

I. T. Budil v esaji „*Mexiformita*“ a *soudobá kritika multikulturalismu* nás seznamuje s úskalími amerického multikulturalismu s ohledem na růst hispánské populace převážně na jihu a západě USA. Příspěvek Z. R. Nešpora *Pluralita náboženství a multireligiozita v moderních společnostech* se věnuje vymezení funkcí náboženství v moderních společnostech, desekularizaci veřejné sféry a blíže sleduje také problematiku vztahu náboženského pluralismu a koncepce multikulturalismu. Složitostí určení a stanovením kolektivní identity, otázkami etnicity a jejím uchopením se zabývá P. Lozoviuk ve svém článku *Etnická indiférence a její reflexe v etnologii*. Velice zajímavý je příspěvek M. Jakoubka *Multikulturalismus vs. kultura (na příkladu tzv. Romů a „jejich“ kultury)*. Autor

zde podrobuje kritické analýze některá díla zabývající se romskou problematikou a upozorňuje na zavádějící a mnohdy nesprávně užívanou terminologii v těchto publikacích. Zda lze eliminovat politickou tematizaci dějin a zda lze dějepiscevtví a jeho „kulturu oboru“ změnit v zájmu multikulturalismu, na tyto otázky se snaží najít odpověď J. Horský v článku nazvaném *Změníme „kulturu“ dějepiscevtví ve prospěch multikulturalismu?* Názvy dvou posledních příspěvků, *Migrace a formy soužití v cílových prostorech* (Z. Uher) a *Konstruktivistická východiska současného multikulturalismu* (J. Fulka), zcela napovídají, jaká témata rozvíjejí. Pomyslný kruh multikulturalismu se tímto uzavírá a kniha tak působí kompaktním dojmem.

Zatímco v zahraničí jsou teorie a koncepce multikulturalismu hojně rozpracovávány, český čtenář je ochuzen o dostatek takové literatury. Proto je zajímavé sledovat, jakým způsobem se autoři této publikace vypořádali s výzvou nahlédnout do „tajů“ multikulturalismu. Zařazují se tímto do nepočetné řady českých autorů, kteří svými myšlenkami přispívají k objasnění této problematiky.

Jakub Hladík
Ústav pedagogických věd
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
email: hladik@uni.utb.cz

RETTOV SYNDRÓM - ŠPECIÁLNO PEDAGOGICKÝ PROBLÉM NAŠICH ZARIADENÍ

Drahoslava Hlinová

Kolektív autorů. 2005. *Retťív syndrom*. Praha: Základní škola Zahradka, 2005. ISBN80-239-5774-0 (diagnostika - genetika - terapia - prax).

„Keď budeme dieťaťu neustále hovoriť, že je zlé a hlúpe, nebude sa správať inak. Keď ho budeme chváliť za správne veci, rozpozna svoju silu a bude sa vyvíjať podľa našich očakávaní. Keď to na začiatku vzdáme a rozhodneme sa, že naše dieťa nič nedosiahne, určite nikdy nič nedosiahne. Dôvera a chvála neposilňuje svaly a nezastaví ochorenie, ani nepomôže zázračne pričarovať schopnosť, ktorá tam nie je. Ale presvedčenie nám pomáha rozpoznať vôľu. Posilňuje dôveru v naše vlastné schopnosti a odhad. A ako rodičia týchto detí sme lepšie než ktokoľvek iný schopní odhadnúť a intuitívne poznať, kedy sú s nami.“

Kathy Hunter (in *Retťív syndrom*, 2005, s. 38)

Aktívnou a tvorivou prácou autorov tímu základnej školy *Zahradka* (www.zszahradka.cz) v spolupráci s občianskym združením *Retť Community* (www.rett-cz.com) sa na českom trhu objavila malá publikácia, zaujímavá svojim príjemným obalom ako i obohacujúcim obsahom. Cieľom publikácie je informovať najviac zainteresované strany - odborníkov a rodičov - o možnostiach výchovy a vzdelávania jednotlivcov s diagnózou Rettov syndróm.

Problematika je rozpracovaná na 62 stranách, jednotlivé fragmenty textu sú členené prehľadne do 12 kapitol, ktoré explicitne zachytávajú stručné, však prehľadné priblíženie problematiky Rettovho syndrómu, historický pohľad, primárnu príčinu jeho vzniku, možnosti diagnostiky, špecifikujú 19 jednotlivých príznakov, charakterizujú vývinové štádiá, nezabúdajúc na komunikáciu, fyzioterapiu a komplex podporných terapií (muzikoterapia, ergoterapia, bazálna stimulácia, bukováciálna reedukácia, synergická reflexná terapia, kraniosakrálna terapia, canisterapia, hippoterapia), intervenciu tejto progresívnej, geneticky podmienenej neurologickej poruche, manifestujúcej sa predovšetkým u ženského pohlavia. Kapitoly zachytávajú nevyhnutný edukačný (výchovno-vzdelávací) proces a ponúkajú praktické námety pre pedagógov i rodičov postihnutých dievčat. Knihu obohacuje rozsiahly obsah použitej literatúry sumarizujúci

jednotlivé kapitoly, kazuistické spracovanie života dvoch dievčat s diagnózou Rettov syndróm v protipólnych príbehoch (tak ako aj pri iných diagnózach, podobne aj u osôb s Rettovým syndrómom sa dané somatické znaky či zvláštnosti daného syndrómu vyskytujú vo výraznejšej miere, u iných sú len náznakmi). Pestré obrazové prílohy, ktoré sú súčasťou tejto malej publikácie, jej pridávajú na svojej kvalite a hodnote.

Je potrebné a bezpodmienečne nutné neustále informovanie verejnosti ako i rodičov, pedagógov a ďalších odborníkov o problematike Rettovho syndrómu, o jednotlivcoch s touto diagnózou, o ich komunikácii, sociálnych vzťahoch, o edukácii a možnostiach podporných terapií. Samotný edukačný proces, lekárska starostlivosť o tieto osoby nie je ľahká, tak ako „mať postihnuté dieťa je náročné, o to viac však budujúce celú rodinu“ (Sicile-Kira, 2003).

Použitá literatúra

1. Sicile-Kira, Ch. 2003. *Autism Spectrum Disorders*. London: Vermilion, 2003. 286 s. ISBN 009189160-4

Poznámka autorky recenzie

Recenzia je uverejnená na voľne dostupnom českom portáli www.zsahradka.cz

Mgr. Drahoslava Hlinová (doktorandka)
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

KVALITNÍ BEDEKR KVALITATIVNÍHO VÝZKUMNÍKA

Kateřina Homolová

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

Metody kvalitativního výzkumu mají v oborech zabývající se člověkem a společností stále větší význam. Někdy jsou využívány jako doplněk tradičních kvantitativních postupů, jindy jako jejich protipól.

Kniha Jana Hendla *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace* je považována za již standardní učebnici těchto metod u nás. Text probírá základní metody sběru dat a jejich analýzy. Aplikace jednotlivých přístupů je demonstrována na četných příkladech konkrétních výzkumných akcí v nejrůznějších oblastech společenskovedního výzkumu.

První tři kapitoly (z celkových čtrnácti) jsou koncipovány jako úvod do problematiky – vytvářejí předpoklady pro snazší přístup k obsahu dalších částí knihy. Autor se zabývá vybranými pojmy z teorie vědy, popisuje hlavní fáze výzkumného procesu a připomíná základní funkce výzkumu v oblasti společenských věd (*Základy metodologie vědy*). Dále vymezuje kritéria volby kvalitativního nebo kvantitativního výzkumu, jejich základní vlastnosti a vztahy mezi nimi (*Kvantitativní, kvalitativní a smíšený výzkum*). Metodologické základy vědy z pohledu filozofických koncepcí (např. hermeneutiky, fenomenologie, pragmatismu, konstruktivismu aj.) osvětluje *Vývoj kvalitativního výzkumu, školy a teorie*. Kapitola, která by snad mohla čtenáře odradit svým obsahem, je zpracována jasně, přehledně a srozumitelně, s důrazem na hlavní východiska a teze.

Čtvrtá kapitola *Základní přístupy kvalitativního výzkumu* souhrnně charakterizuje výzkumné plány, jako jsou případová studie, etnografický přístup, výzkum pomocí zakotvené teorie či fenomenologický výzkum. Proti kvantitativním strategiím jsou vymezeny v relaci „pružný – pevný“ a na ilustračních příkladech je poukázáno na jejich metodické zvláštnosti i šíři jejich možného použití.

Následující čtyři kapitoly se zabývají jednotlivými fázemi kvalitativního výzkumu a tvoří tak gros knihy – návodu na provedení výzkumu. *Návrh plánu výzkumu* vymezuje základní otázky, na něž je třeba odpovědět před volbou strategie a metody. Autor znovu připomíná prvky nejpodstatnější určující plán výzkumu (účel, teoretický rámec, otázka, metoda, validita, výběr). Rozpraco-

vává rovněž „typicky kvalitativní“ aspekty výzkumu. Kapitola *Metody získávání dat* podrobně rozpracovává metodiku shromažďování kvalitativních dat (dotazování, pozorování, sběr dokumentů) a je tak pro čtenáře-výzkumníka opět důkazem, že má v ruce praktický „návod k použití“, který vyzdvihuje pozitiva, ale nevyhýbá se ani možným rizikům a úskalím. Pro popis další fáze, kterou je *Příprava, kódování a zobrazování dat*, zvolil autor osvědčený způsob charakteristiky kvalitativní transkripce, kategorizace, typologie a zobrazení pomocí negativního vymezení proti metodám kvantitativním. Hendl zmiňuje i metodu rámcové analýzy Ritchieho a Spencera (s. 217 nn) jako zvláštní postup analýzy, která představuje předběžnou fázi interpretačních postupů. V závěru poukazuje znovu na potřebu rozlišení daných schémat (kvantitativní) a schémat vytvořených při setkání s daty (kvalitativní). Kapitola *Vyhodnocení a interpretace* sleduje hlavní kritérium kvalitativního výzkumu, kterým je smysluplné zachycení komplexity zkoumaných (společenskovedních) jevů. Přibližuje specifika vyhodnocování nenumerických dat získaných z jednotlivých typů plánů. Ani zde se Hendl nevyhýbá komplikovanosti takových postupů, ale současně dává návod, jak postupovat správně a efektivně a tím případné obtíže eliminovat (např. v podobě deseti analytických přístupů podle Teschové).

Stále více se dnes volá po možném kombinování kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Proto Hendl zařazuje do svého textu kapitolu *Smíšené strategie*, v níž (mj. na přehledné tabulce) znovu připomíná výhody a nevýhody využívání obou strategií zvláště i společně. Podstatné je, že provádění kombinovaných výzkumů nezavrhuje (vzhledem k povaze společenských jevů) a prakticky tak odmítá absolutizování jedné či druhé koncepce.

Na charakteristiku smíšených strategií pak organicky navazuje kapitola *Evaluační výzkum*.

Pro výzkumníka rovněž velmi cennou je kapitola *Výzkumná zpráva*, kde autor shrnuje zásady a požadavky na podávání výsledků kvalitativně zaměřeného výzkumu. Čtenář-výzkumník má k dispozici jak osnovu standardní formy zprávy, tak alternativní postupy jejího vypracování. Autor rovněž předkládá specifické rysy výzkumných zpráv podle druhu zvoleného plánu.

Dobrá příručka o kvalitativním výzkumu by neměla opomenout hledisko *Hodnocení kvality výzkumu*. Také v tomto ohledu je Hendlův text maximálně orientován na čtenáře-výzkumníka a nabízí baterii kritérií pro posouzení zejména validity kvalitativního výzkumu. V podstatě tak nepřimo nastiňuje, co jak dělat, čeho si všimnout (ať z pozice výzkumníka nebo jeho oponenta).

Závěrečnými kapitolami jsou *Systematický přehled, sekundární analýza a metaanalýza*, v níž učí adepty kvalitativního výzkumu zpracovávat informace z kvalitativních studií, a kapitola *Informační technologie a informace v kvalitativním výzkumu*, která odpovídá na některé otázky spojené s vyhledáváním a vyhodnocováním kvalitativních výzkumných informací pomocí počítače (s bližším popisem programových systémů ALTAS/ti a EZ Text).

V závěru nechybí užitečné odkazy na vybrané dokumenty (knihy, časopisy, internetové portály aj.) o kvalitativním výzkumu obecně i o jeho jednotlivých druzích a metodách.

Jako učebnice kvalitativního výzkumu je Hendlova kniha velmi kvalitní. Prezentace informací je funkční, základní text je zpřehledněn tabulkami, grafy a schémata názorně prezentujícími obecnou povahu i specifika dané problematiky. Za každou kapitolou je zařazeno shrnutí, které sumarizuje nové poznatky v ucelené syntetické podobě a je tak zároveň předznamenáním kapitoly následující. Autor do knihy–učebnice funkčně zařazuje i doplňující texty (případové studie, ilustrační příklady) k jednotlivým popisovaným faktům. Celková koncepce knihy je důsledně orientována na čtenáře–uživatele, tzn. všechny informace jsou předkládány srozumitelně s vyloučením redundantního, členění celku textu na kapitoly a subkapitoly je přehledné a funkční. Velmi cennou akvizicí knihy je slovníček anglických pojmů, který usnadňuje orientaci zejména začínajících výzkumníků v anglicky psané odborné literatuře.

Celkové pojetí knihy umožňuje aktivní způsob vyhledávání informací a efektivní komunikaci s textem. Čtenář v logickém sledu postupuje krok za krokem metodologií kvalitativního výzkumu. Lze tedy bez nadsázky Hendlův *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace* doporučit jak odborným pracovníkům v sociálních oborech, pedagogice či psychologii, tak studentům těchto oborů (zejména při zpracovávání diplomních či disertačních prací).

Mgr. Kateřina Homolová
KČJL PdF UP v Olomouci (studentka DSP)
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
e-mail: KaterinaHomolova@seznam.cz

SÉRIE TEXTŮ K OTEVŘENÉMU A DISTANČNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Josef Lounek

ZLÁMALOVÁ, H.: *Úvod do distančního vzdělávání*, CDV Univerzity Palackého Olomouc 2002, 70 s., ISBN 80-244-0276-9

ZLÁMALOVÁ, H.: *Tutor distančního vzdělávání*, CDV Univerzity Palackého Olomouc, 2002, 44 s., ISBN 80-244-0283-1

EGER, L., BARTONKOVÁ, H.: *Studijní texty v distančním vzdělávání*, CDV Univerzity Palackého Olomouc, 2003, 64 s., ISBN 80-244-0755-8

NOCAR, D. a kol.: *E-learning v distančním vzdělávání*, CDV Univerzity Palackého Olomouc, 2004, 78 s., ISBN 80-244-0802-3

PRŮCHA, J.: *Akreditace v distančním vzdělávání*, CDV Univerzity Palackého Olomouc, 2003, 58 s., ISBN 80-244-0760-4

Pro kurz Distanční minimum, který organizuje pro zájemce z řad pracovníků vysokých škol již od roku 2003 Centrum distančního vzdělávání Univerzity Palackého Olomouc, vydalo toto Centrum sérii zajímavých učebních textů, jež jsou cíleně věnovány jednotlivým částem připravovaného kurzu. Přesně podle zásad distančního vzdělávání ještě k tomuto kurzu vydalo pomocný materiál Průvodce studiem, aby byl každý účastník kurzu podrobně poučen o systému distančního vzdělávání, používání studijních materiálů, jak studovat z distančního materiálu, popis tutoriálu a základní charakteristiky kurzu, popis cílové skupiny a vzdělávacích cílů.

Distanční vzdělávání je nová progresivní vzdělávací technologie. Jedná se vlastně o multimediální formu samostatného studia, které je řízeno a koordinováno speciální vzdělávací institucí. Učitel v původním slova smyslu (např. z frontální výuky) je nahrazen podrobně propracovaným vzdělávacím systémem včetně zpětné vazby a moderní studijní podpory s úplně novými pojmy v této oblasti: autorský, tutorský a realizační tým, tutoriál, manažer, garant, administrátor kurzu apod. Pro studenty je nutná úplně jiná motivace ke studiu, jsou ve větší míře izolováni, a proto je nutné nabídnout jim lépe zpracované studijní materiály (postupně převažují materiály v elektronické podobě, ale není zatracena ani klasická forma písemná, zpracovaná pochopitelně podle zásad distančního vzdělávání), lepší komunikaci a zpětnou vazbu prostřednictvím Internetu s novými technickými možnostmi. Technologie distančního vzdělá-

vání se v podstatě vyvinula z původního dálkového studia především v rámci vzdělávání dospělých. To je věková kategorie, která má lepší motivaci studovat samostatně a má také již v současné době čím dál více příslušné technické znalosti pro obsluhu komunikačního a studijního prostředí, především prostřednictvím počítače a Internetu. Distanční vzdělávání se prosazuje převážně na úrovni vysokoškolského vzdělávání, např. v rámci otevřené, případně dálkové univerzity, především v zahraničí. U nás existují v současné době pouze Centra distančního vzdělávání při některých vysokých školách; univerzitu fungující výlučně na základě distančního vzdělávání v České republice dosud nemáme.

Zatím také nejsou u nás téměř akreditovány samostatné distanční formy studia některých studijních programů; využívá se především kombinované studium s prvky klasického prezenčního, dálkového a nově formovaného distančního studia. Některé vysoké školy akreditaci distanční formy vybraných studijních programů postupně připravují či jenom získávají zkušenosti s jeho postupným zaváděním jako doplněk prezenčního studia a definitivní přechod od klasické na distanční pojetí teprve plánují. Ověřují se také možnosti různě koncipovaného virtuálního počítačového studijního prostředí včetně komunikace po Internetu pro vzdálené účastníky. Jednotlivé vysoké školy si připravují pro studenty v tomto prostředí kurzy s vybranou tematikou, kde již převažuje forma bližící se distanční. Ta má v budoucnu nejdříve doplnit a později nahradit klasickou prezenční výuku a tím kromě jiného i snížit počet přímých vyučovacích hodin a zlepšit tedy i ekonomiku výuky.

A právě pro tvůrce takového nového pojetí výuky se všim, co s tím souvisí, je určen kurz Distanční minimum, organizovaný CDV UP Olomouc. V nabídce studijních materiálů uvedeného kurzu převažuje forma písemná, což však není na závadu. Protože se jedná o kurz o distanční formě výuky, jsou i tyto studijní materiály nově zpracovány s přihlédnutím k zásadám tvorby distančních textů s vědomím, že se stanou vlastně i praktickým příkladem, jak mají takové texty vypadat.

Nyní k jednotlivým studijním textům.

V *Úvodu do distančního vzdělávání* autorka Helena Zlámalová vysvětluje základní principy distanční vzdělávací technologie a historii vývoje distančního vzdělávání. Krátce se také zmiňuje o organizaci distančního studia a přípravě distančního vzdělávacího programu. Popisuje i studijní vzdělávací obory, tvorbu studijních textů a práci tutora. Tyto kapitoly se objevují v podrobnější variantě ještě v dalších dílech a je na zvážení, jestli jsou na samém úvodu a v uvedené

podobě nevhodnější. Oproti tomu kapitola Pedagogické aspekty distančního studia je asi nejzajímavější a nejvíce potřebná; v dalších materiálech se již neobjevuje a dala by se ještě více rozvést.

Tutor distančního vzdělávání od téže autorky je propracovaným textovým materiálem, který vyčerpávajícím způsobem popisuje po úvodní části systém distančního vzdělávání se zaměřením na postavení tutora, jeho roli a úspěšnost. Věnuje se také přípravě a realizaci tutoriálu i dalším aspektům činnosti tutora – úspěšné komunikaci a hodnocení tutora při jeho činnosti. Pojmy tutor a tutoriál si takto podrobné vysvětlení zaslouží. Liší se natolik od klasických pojmů učitel a vyučovací hodina, že až jejich pochopení může vést k pochopení dalších pojmů v distančním vzdělávání.

Na *Studijní texty v distančním vzdělávání* od dvojice autorů Ludvíka Egera a Hany Bartoňkové byly kladeny největší nároky. Cílem tohoto materiálu bylo podat základní informaci o postupu při psaní distančního studijního textu a jeho náležitostech. Autoři přepracovali své původní samostatné publikace a spojili je v jednu, v čemž jim pomohli vzhledem k důležitosti i další pracovníci CDV UP Olomouc. Jedná se vlastně o základní text – studijní materiál o přípravě distančních textů musí být nejvíce propracován, musí být příkladem nejen pro autory ostatních textů distančního kurzu, ale především pro účastníky kurzu, neboť tento studijní text slouží vlastně nejen jako prostředek, ale i jako předmět výuky, a to je mnohem těžší.

Ne všude autoři tento nelehký úkol zvládli. Například celá první část – úvod k tvoření distančního textu – je převážně popis otevřeného a distančního vzdělávání, což bylo podle mého názoru úkolem úvodního příspěvku H. Zlámalové. Naopak poslední kapitola – praktický návod pro psaní distančních textů – by měla být poněkud podrobnější.

Lze však konstatovat, že se autoři ve všech částech, které krátce shrnu pod názvy strategie psaní, cíle, interakce a vizualizace, snažili účastníkům kurzu co nejvíce popsat všechny aspekty přípravy opravdu dobrého distančního studijního textu, a i přes již zmíněné drobné nedostatky se jim to vcelku podařilo.

To *E-learning v distančním vzdělávání* zpracovala již čtveřice autorů z CDV UP Olomouc David Nocar, Irena Hoblíková, Lucie Snášelová a Monika Všetulová. Cílem autorů bylo postihnout problematiku elektronického vzdělávání z různých úhlů pohledu a především roli e-learningu v současných systémech moderního distančního vzdělávání. V pěti kapitolách věnovaných postupně historii elektronického vzdělávání, popisu tří úrovní se zaměřením na informace o řídicích vzdělávacích systémech, představení klíčových účastníků e-learningu,

přiblížení možností i úskalí převádění tetu do elektronické podoby a popisu vývoje užívání informačních a komunikačních technologií v českém vysokém školství autoři vyčerpávajícím způsobem zpracovali svůj pohled na celý rychle se rozvíjející systém elektronického vzdělávání.

K tomuto dílu bylo vydáno i CD-ROM „LMS“ (Learning Management System), kde jsou některé základní informace o LMS a prezentace pěti konkrétních řídicích systémů.

Závěrečný díl posuzované série *Akreditace v distančním vzdělávání* zpracoval Jiří Průcha. Tento materiál se od ostatních trochu liší. Cílem autora nebylo nutit čtenáře zapamatovat si obsah. Šlo spíše o získání celkového vhledu do uvedené problematiky a o praktickou pomůcku při přípravě distančního nebo kombinovaného studijního programu k akreditaci. Právě v tomto případě je možné se k materiálu vracet a zabývat se konkrétními podrobnostmi.

Po nezbytném úvodu a krátkém popisu distančního vzdělávání se autor věnuje v první kapitole úloze akreditační komise jako poradního orgánu vlády pro oblast vysokých škol a jejím pracovním skupinám. V kapitole druhé se zabývá problematikou akreditace studijních programů a v nejrozsáhlejší třetí kapitole hodnocením částí projektu předloženého k akreditaci. Důležitý je i přehled hodnotících kritérií uvedený v příloze. Podle mého názoru autor vytčený cíl splnil.

Z celkového pohledu je vydání této série významný počín Centra distančního vzdělávání Univerzity Palackého. Je nutné ocenit celkový objem úsilí všech autorů, úsilí celého realizačního týmu kurzu Distanční minimum a odvahu pustit se do nové, ještě poměrně neznámé a nepřiliš propracované oblasti. Lze jen trochu vytknout ne možná úplně zdařilou koordinaci tvorby jednotlivých autorů nebo autorských týmů z pohledu celku. Úvodní kapitoly téměř všech dílů by šly pravděpodobně shrnout do dílu prvního a v dalších je vypustit; stejným způsobem by bylo asi možno sjednotit popis a použití symbolů a ikon a uvést je jen na začátku. Možná bylo ale úmyslem realizačního týmu z pohledu pedagogického některé záležitosti vícekrát zopakovat a tím i upevnit.

V každém případě lze konstatovat, že se celému kolektivu autorů podařilo připravit zajímavý a vyčerpávající materiál, na který je možné po zkušenostech z průběhu několika kurzů navázat, doplnit jej a rozšířit, případně uvažovat o spojení všech pěti dílů do jedné publikace, která by měla ještě širší platnost, mohla by se s ní seznámit větší skupina adresátů a tím by mohlo dojít k větší popularizaci distanční formy výuky. Současná série se k širší veřejnosti určitě

zatím nedostane, protože je určena pouze platícím účastníkům kurzu Distanční minimum.

Kontaktní adresa:

Mgr. Josef Lounek, katedra informatiky a kvantitativních metod
Fakulta informatiky a managementu, Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové
e-mail: josef.lounek@uhk.cz

VZDĚLÁVÁNÍ POSKYTOVATELŮ SLUŽEB MINORITNÍM SKUPINÁM OBYVATELSTVA S OHLEDEM NA JEJICH UPLATNĚNÍ NA TRHU PRÁCE

Jan Michalík

Autor: Milan Valenta a kol., vydavatelství: Sdružení D, místo vydání: Olomouc, rok vydání: 2005, vydání: první, ISBN: 80-244-1265-9

V uplynulých letech se v české publikační produkci začaly objevovat knihy podpořené Evropským sociálním fondem, v některém z národních dotačních programů (Operační program rozvoje lidských zdrojů, EQUAL apod.). Právě z prvního dotačního titulu byla podpořena recenzovaná publikace kolektivu autorů pod vedením doc. Milana Valenty.

Publikace, jakkoliv je primárně určena pro potřeby vzdělávání poskytovatelů a zadavatelů sociálních služeb, nalezne své čtenáře i mezi studenty vysokých škol, vyšších odborných škol, pracovníky sociálních služeb, ale jistě i další zájemce.

Jako celek je zaměřena na oblast psychologie osobnosti, a to v členění na následující problémové okruhy: Psychologie a sociální práce, Psychické trauma, Stres a Posttraumatická stresová porucha. Další dominantní část práce tvoří oblast komunikace reflektovaná v kapitolách: Komunikace a konflikty, Komunikační techniky pro rozvoj sociální interakce,

Komunikační techniky u jedinců z jazykově znevýhodněných skupin a Dorozumívací techniky založené na vizuální percepci jazykového systému spolu s Komunikačními technikami vycházejícími ze znakových jazyků.

Rozsáhlá část publikace je věnována terapeutickým aktivitám a projektům. Postupně jsou čtenáři seznamováni se základy dramaterapeutických aktivit, metodikou dramaterapeutických projektů a terapeutickými aktivitami arteterapie, muzikoterapie, která je zaměřena na aktivity i teoretickou část.

Poslední část publikace zahrnuje praktické aspekty, které mohou využít zejména poskytovatelé sociálních služeb při zvládnutí taktik a strategie jednání s potenciálními zaměstnavateli osob se zdravotním postižením, pozornost je věnována prosazování zásad rovnosti a zákazu diskriminace a čtenář se seznámí rovněž s asistenční praxí v podporovaném zaměstnávání.

Tento zdánlivě příliš široký okruh problémů tvoří ve skutečnosti logický celek, který nalezne své místo při řešení potřeb klientů (dnes uživatelů sociálních služeb) zejména z prostředí rezidenčních služeb a klientů usilujících o nalezení svého místa na pracovním trhu. Každý pracovník sociálních služeb nalezne v publikaci dostatek informací o rizicích a možnostech řešení typických problémů, které pomáhající profese „věrně“ provázejí.

Publikace je zpracována čtivým jazykem, srozumitelně a přitom na ještě odpovídajícím stupni odborného vyjadřování. K prostudování je možno ji doporučit zejména posluchačům oborů se speciální pedagogikou a sociální prací fakult humanitního zaměření.

LOGOPEDIE

Jan Michalík

Autor: Kateřina Vitásková, Alžběta Peutelschmiedová, vydavatelství: Univerzita Palackého Olomouc, místo vydání: Olomouc, rok vydání: 2005, vydání: první, ISBN: 80-244-1088-5

Vydavatelství Univerzity Palackého připravilo na knižní trh další z publikací – učebnic s jednoduchým názvem – Logopedie. Recenzenta pochopitelně napadne, čím se bude lišit další v dlouhé řadě učebnic tohoto tradičního, přesto však stále se modernizujícího vědního oboru. Ukazuje se, že přínos uvedené publikace spočívá mj. ve spojení obou autorek, které, ač každá svým přístupem a formou vyjadřování, společně pokrývají rozhodující oblasti vědního oboru logopedie a předmětu zájmu logopedie – všechny typy narušení komunikačních schopností.

Samy autorky v úvodu poněkud skromně podotýkají, že jejich práce se zaměřuje pouze na vybraná témata a okruhy, které považují za důležité. Již na tomto místě se setkáváme se snahou, která provází celou knihu, totiž „uchoopení terminologické složky“ oboru, kterou považují za primární – jak samy uvádějí – vzhledem k celosvětově terminologické nejednotnosti. Lze říci, že v tomto směru se autorky svého úkolu zhostily. Přestože i ony jsou si jistě vědomy, že právě vzhledem ke zmíněné celosvětové terminologické nejednotnosti není možné v rámci byť zajímavé publikace dosáhnout žádoucího zpřesnění. Otázkou mimo vlastní recenzi pak zůstává, zda je vůbec možné v prudce se měnícím společenském prostředí dosáhnout *unifikace* terminologické, a spolu s ní vlastně zůstává i otázka základní, zda je takové sjednocení *obecně* žádoucí a prospěšné. Právě pro rozvoj oboru jako takového.

Vrátíme-li se k publikaci samotné, lze vysledovat odlišný přístup ke zpracování kapitol obou autorek. Kateřina Vitásková zpracovala kapitoly:

Fyziologie produkce a percepce orální komunikace s důrazem na orální praxi

Narušený vývoj řeči

Narušení grafické formy řeči

Narušení zvuku řeči

Poruchy polykání – dysfagie

Problematika logopedické intervence u jedinců se sluchovým postižením Pomůcky a přístroje v logopedii.

Stavba uvedených částí práce je sevřená, vnitřně dostatečně členěná, používá hojně odkazů a práce s prameny vnitrostátní a ještě více zahraniční provenience. U každé kapitoly jsou rámcově nastíněny i fyziologické základy (a limity) daného typu narušení komunikační schopnosti. Těžiště je však v sumarizaci a vyhodnocení dosavadních přístupů k postižení rozhodujících terapeutických a intervenčních přístupů. Uvedené části práce přímo vybízejí k dalšímu srovnávání a studiu hojně citované literatury.

Alžběta Peutelschmiedová se zaměřila na následující problematiku:

Logopedie – vymezení oboru

Historie oboru

Organizace logopedické péče

Fylogeneze a ontogeneze řeči

Dyslálie

Tumultus sermonis

Poruchy hlasu

Afázie.

Autorka se ve svých kapitolách více zaměřila na popis sledovaných jevů a institutů z pohledu zkušeného praktika i svých bohatých publikačních počínů. V kapitolách najdeme statě uvádějící autorčina zamyšlení nad tématy, proložené drobnými postřehy a zajímavostmi, jež mohou studentům přiblížit sledovanou tematiku z jiného úhlu pohledu (viz údaj o vztahu Matějčka a Kučery). Její kapitoly můžeme vnitřně členit do dvou základních obsahových celků. Je to část věnovaná systému logopedie, historii oboru a jeho místu v systému věd, včetně současného pojetí tzv. logopedické péče u nás, což představuje kapitolu *sui genesis*, která by si zasloužila samostatnou monografii...

Z témat narušených komunikačních schopností se autorka zaměřila na oblasti, kterým se dlouhodobě věnuje, tj. zejména dyslalie, tumultus či afázie.

Učebnice jako celek tak představuje zajímavý přístup a svého druhu konfrontaci dvou stylů literárního zpracování odborného tématu logopedie. Jistě každý čtenář sám posoudí, který z nich bude více odpovídat jeho odbornému zaměření, zkušenostem a zájmu.

Práci jako celku nelze z hlediska běžné recenze vytknout vážnější nedostatky. Připomínkou formální se jeví návrh „přeskupení“ pořadí kapitol od „obecného ke speciálnímu“, které ovšem, jak recenzent rád připouští, je povýtce v působnosti autorek.

VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ JAKO PEDAGOGICKÝ SYSTÉM

Šárka Obracajová

J. Balvín, 1. vyd., Praha: Radix, spol. s r. o., 2004. Radix. ISBN 80-86031-48-9

Text je rozdělen do pěti kapitol s logickou návazností jednotlivých předkládaných tematických celků.

V první kapitole „Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém“ autor hovoří o potřebě rozvoje romské kultury, respektování romské identity. Nezbytné je osvojování kultury platné pro všechny současné děti, nejen romské, ale i pro celou společnost.

Autor se zmiňuje o projektu „Začít spolu“. Zdůrazňuje nezbytnost navázání kontaktů s rodiči v zájmu osobnosti dítěte.

V kapitole „Osobnost učitele romských žáků a jeho místo v pedagogickém systému“ autor poukazuje na to, aby učitelé romských dětí měli přehled o romské kultuře.

Autor vyzvedává osobnost Přemysla Pittera, který vytvořil ojedinělý výchovný projekt po 2. světové válce. Vycházel ze společné výchovy židovských a německých dětí. Nesmíme zapomenout na Miličův dům (výchovně vzdělávací středisko pro sociálně slabé děti z dělnického prostředí). Autor popisuje významnou osobnost českého učitele Miroslava Dědiče, který upozorňoval na rozdíl v edukaci romských žáků teď a po 2. světové válce.

V současné době zaujímá nejvýznamnější místo mezi romskými učiteli Eleny Lackové. Autor ji považuje za učitelku romského národa a vyzvedává její literární tvorbu. Tato spisovatelka byla 1. ledna 2003 navržena na Nobelovu cenu za literaturu.

Doc. PhDr. Jiří Vomáčka, CSc., na Univerzitě J. E. Purkyně založil Ústav pro studium romské kultury a jako přirozenou součást vytvořil „Hnutí spolupracujících škol R“.

V tradiční romské rodině převažovalo učení spontánní. Dovídáme se o tom z další kapitoly „Romský žák“. Autor připomíná fakt, že v tradiční romské rodině bylo uplatňováno učení pozorováním a napodobováním, učení se konkrétním dovednostem, při jejichž osvojování byly racionálním funkcím oporou

zejména smysly a pohybové ústrojí. Postupně se učení spontánní mění na učení záměrné.

V kapitole „Pedagogické cíle a podmínky procesu výchovy a vzdělávání romských žáků“ autor rozděluje podmínky výchovy na vnější a vnitřní.

Autor se zmiňuje o cílech a prostředcích výchovy. Uvádí, jak spolupracuje romský pedagogický asistent s českým učitelem, které období je pro romského žáka nejrizikovější – počátek školní docházky a přechod na druhý stupeň.

Velkým problémem je označení nesprávného diagnostikování romských žáků. Psychologická vyšetření romských žáků, na jejichž základě romské děti přecházejí do zvláštních, škol jsou neadekvátní, jsou mylná a diskriminující. Důležité je vybudování systému multikulturního vzdělávání. Ve školách zařadit dějiny výuky kultury, literatury národnostních menšin do všeobecných učebních plánů, výchovu k toleranci, vzdělávání učitelů v dějinách, jazyce a kultuře Romů.

PhDr. Balvín podává obraz o historii Romů (pravlast, pronásledování, toulání se světem – podle pověstí se toulají světem, aby odčinili své hříchy, zmiňuje se o etnických typech Romů a jejich zvláštnostech), kterou vykresluje až do současné doby.

Jak konkrétně přispět k integraci Romů do společnosti? Touto problematikou se zabývá pracovnice Muzea romské kultury Jana Horváthová-Holomková. Na příkladu své rodiny ukazuje, že tito Romové dosáhli významných školních i společenských úspěchů v oborech společenských i technických věd.

Vzdělávací systém Romů je i nadále děsivě segregovaný a s Romy se zachází jako s mentálně postiženými.

V poslední kapitole s názvem „Prostředky výchovy a vzdělávání romského žáka“ se autor věnuje alternativním přístupům ve výchově a vzdělávání romského žáka.

Významným podnětem byl jistě nástup romských pedagogických asistentů v roce 1997.

Autor se snažil poukázat na souvislosti pedagogického systému, jehož cílem je optimalizace pedagogického procesu se zaměřením na romského žáka v české škole. Sleduje nejprve vztah subjektu a objektu pedagogického působení, přičemž je zdůrazněna potřeba přeměny objektu pedagogického působení v nový objekt, osobnost romského žáka, který je schopný rozvíjet nejen svoji identitu, ale i celé romské komunity.

Cílem je dosažení takové úrovně edukace romského žáka, aby mu zajistila rovnoprávné místo ve společnosti. Je nutné vzít v úvahu v jakých podmínkách romská komunita žila a žije dnes.

Autor velmi jasně poukázal na neustálé pronásledování romského etnika, které trvá i dodnes. Myslím si, že je nutné zdůrazňovat tuto skutečnost.

Použití systémového přístupu ve výchově a vzdělávání romských žáků je důležité především pro učitele i vychovatele. Je na nich, aby si uvědomili, že jejich práce je vřazena do celkového systému, že má nejen svá omezení často neutěšenými podmínkami, v nichž komunita žije, ale i své perspektivy, které jsou závislé na vkladu učitelských osobností do hledání prostředků změny v úrovni vzdělanosti romských žáků. Je třeba ocenit, že se autor neomezil jen na tradičně analyzovanou problematiku, ale poukazuje na to, jak prezentovat alternativní pedagogiku novým romským asistentům, kteří se seznamují na kurzech pedagogického minima se základy pedagogiky a mohou být inspirováni také předkládanými alternativními programy. Proto i oceňuji, jak jsou po metodické stránce v jednotlivých kapitolách prezentovány základní principy a filozofie alternativních metod, přičemž jsou využity i práce autorů, kteří jsou realizátory alternativních přístupů v zahraničí i v České republice.

Autor rozčlenil kapitoly ve správném metodickém sledu. Jde o zřetelné a jasné vyjádření daného problému.

Publikace je psána přehlednou formou a široce zabírá problematiku nejen z pohledu pedagogického, ale i sociálního.

Shrnutím výše uvedených částí stvrzuji, že uvedená práce má všechny znaky kvalitní publikace zpracovávající v dostatečné hloubce a rozsahu problematiku konkrétního odborného zaměření – výchovu a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém.

Publikaci považuji i za přínosnou, a to nejen pro romské pedagogické asistenty a učitele, ale pro všechny, kdo s romskými dětmi pracují.

NĚKOLIK (NEJEN LOGOPEDICKÝCH) POZNÁMEK K NOVÉMU SLABIKÁŘI

Alžběta Peutelschmiedová

MIKULENKOVÁ, H., MALÝ, R., FORMAN, M. *Slabikář*. Olomouc: Prodos, 2004. ISBN 80-7230-134-9.

České děti – navzdory všem historickým peripetiím – v jednom měly mimořádné štěstí: ta první knížka radostná – slabikář – bývala pro ně zpracovávána s kromobyčejným pedagogickým umem a nápaditostí. Už v dávnověku národního obrození, kdy čeština bojovala o místo na slunci, kněz a literát Karel Alois Vinařický sepsal Českou abecedu, aneb malého čtenáře knížku první. Málokdo ví, že byl autorem také pozapomenuté písně Ivánku náš. Je stejně nepokrytě didaktická jako Vinařického mravoučná ponaučení, která však mírně oprášená neztrácejí na naléhavosti. Co namítnout proti takovému – Za vůz sedat není radno, nožička se zlomí snadno? Už méně by postmoderní populace přistoupila na tvrzení, že – Kdo do školy nechodí, hloupostí si uškodí. Že nástup do školy nemusí být nutně spojován s pocitem nenávratně ztraceného ráje dětství, to dokazoval Josef Franta Šumavský, který svůj slabikář vydaný v Praze roku 1843 rozmarně a rozsáhle otituloval jako Navedení ke čtení bez abecedy a k pravopisu bez psaní, nebo: Opozdilý předchůdce malé čítanky.

Laskavá, až nostalgicky podbarvená setkání nabízí nám bývalým školákům – nám všem – stálá expozice slabikářů v přerovském Muzeu Jana Amose Komenského. Zavítat by tam měli z profesních důvodů především ti, kteří s nadšením mluví o genetické metodě výuky počátečního čtení. Problém mnohdy nastává, když mají někomu vysvětlit, co si pod nadějně moderně znějícím termínem představit. Ti zvidavější by se právě v přerovském muzeu přesvědčili o platnosti klasického Nihil novi sub sole – Nic nového pod sluncem. Když Josef Kožíšek přišel v roce 1913 poprvé se svými Poupaty – a v následujícím roce hned také invenčně s Počátky čtení, methodickým průvodcem čítankou malých „Poupata“ – genetická metoda výuky čtení byla na světě. Nyní se nám porůznu vrací.

Už na samém sklonku tzv. první republiky vydal Josef Pavlovský Pracovní knížku k čítance „S úsměvem!“ Slabikáře současných dětí střízlivějšího věku už podobně pozitivní tituly v záhlaví nemají. Stále ještě navykli pohledu let

nedávno minulých můžeme být možností výběru z aktuálních šesti slabikářů skoro nadšeni. Pokud ovšem nenahlédneme realitu doby krátce po vzniku Československé republiky. Po roce 1918 se v novém československém státě užívalo 26 druhů slabikářů, nutno ovšem poznamenat, že sepsaných nejen v jazyce českém, ale také slovenském, německém, rusínském, rumunském a maďarském. Nezbyvá než přiznat, že i v našem multikulturalismus vzývající čas dějepis zůstává učitelkou života.

Kolem v pořadí zatím posledního slabikáře vydaného v roce 2004 péčí nakladatelství Prodos vzniklo dost rozruchu. Kritický článek uveřejněný na titulní stránce MF Dnes ze dne 29. 11. 2005 po ohlasu v rozhlasu vedl dokonce až k internetové diskusi (www.prodos-cz.cz) a inkriminovaným nakladatelstvím na 10. ledna 2005 evokované tiskové konferenci v pražské Týnské literární kavárně Všechny ohlasy, názory a pohledy – tu údajně pronášené a vzápětí zase údajně odvolávané – mají jedno společné: jednohlasost. Jeden odborník prohlašuje, jeden rodič uvádí, jeden autor odporuje. Nikde se nesetkáváme s detailnějším rozbořením, fakty a odborností podloženým názorem.

Aniž bychom si činili nárok na neomylnost, pokusme se o podrobnější analýzu propíraného slabikáře, skutečně prostudovaného stránku po stránce. Akcentován bude pohled logopedky a aprobované učitelky českého jazyka. Zde se hned nabízí zdánlivě okrajová připomínka. Proč je tato učebnice v diskusních příspěvcích i v samotném učebním textu psána vždy jako Slabikář – tedy s velkým S na začátku (příkladem může být již úvodní básnička)? Měsíc s počátečním velkým M (s. 8 nebo s. 83) jako vesmírné těleso je pochopitelný. Jak ale všímavějším dětem vysvětlit na s. 116–117 psaní dnů v týdnu nebo na s. 100–101 zase jmen měsíců? Nestačil by pro případné zvýraznění místo velkých písmen tučně psaný text? A proč uvádíme na s. 72 Škodu Fabii a Alfu Romeo, ale současně pravopisně odlišně forda? Psaní velkých písmem v češtině bývalo pro děti vždycky zapeklitým problémem, nyní silně demokratizovaným. V uvedených případech již nelze mluvit o demokratizaci jazyka, spíše o cestě k podpoře vývoje invalidního pravopisu, jak současné trendy teskně ironizuje Ludvík Vaculík. Zůstaneme-li u gramatických jevů, vyvstává otázka, jak rozdílně pochopí pražští prvňáčci a jejich kolegové na Moravě a ve Slezsku na s. 59 větu: Sek Toma do čela?

Po krátké gramatické exkurzi zauvažujme ještě s trochou logiky nad úvodní, nesporně půvabnou básní slabikáře o prvním zvonění. Vedle námítky, že v mnoha školách již zvonění jako stresující prvek odbourali, se vnucuje myšlenka, jak mohlo prvňáčkům odzvonit prázdninám, když si ještě žádných neužili? Báseň se svými personifikacemi i metaforou je spíše nostalgickým povzdechem paní

učitelky, u níž je snad možné se nadít, že překoná touhu vyžadovat po dětech, aby se jim nesrozumitelnou poetiku naučily drilovým způsobem z paměti.

Pedagogové možná ani nepostřehli, jak zvolna opadá ještě nedávno silně vzvednutá vlna zájmu o děti s vývojovými poruchami učení, stručněji o dyslektiky (obeznámení se obávají, že nastává „éra“ dysfatiků a autistů). Polichocení by bylo možné uvažovat o úspěšnosti pedagogicko-psychologického působení a osvěty. V souznění, že je lépe problémům předcházet než je odstraňovat, se aktuální snahy odborníků soustředí na předškolní věk v úsilí eliminovat nebo alespoň včas odhalovat tzv. riziko dyslexie. K zainteresovaným odborníkům je třeba pochopitelně řadit také pedagogy, prioritně paní učitelky v mateřských školách a elementaristky. Jednou z neúčinnějších zbraní je pak první školní učebnice, slabikář.

U toho sledovaného však nacházíme několik zásadních pochybení, vzniklých buď z neznalosti problému, v horším případě, který ani nechceme zvažovat, z ignorace možných potíží. Zřejmě došlo k podcenění nezbytnosti týmového přístupu k řešení tak závažného úkolu, jakým tvorba slabikáře bezesporu je.

Jen velmi náznakově zmíníme tři ze zásadních krizových aspektů evokace a negativní podpory tzv. rizika dyslexie, a to tzv. sykavkovou asimilaci, diferenciaci kvantit slabik a tzv. měkčení.

Uvedená sykavková asimilace kauzálně souvisí s nerozvinutým fonematickým sluchem, s nevyzrálou schopností diferencovat fonémy, základní zvukové stavební jednotky lidské řeči. S něčím takovým je třeba u školních začátečníků počítat, vývoj a dozrávání jejich schopnosti fonematického slyšení uvědoměle podporovat a rozvíjet, ne nerozumně zatěžovat. Každému dospělému se občas přihodí, že se „zasekne“ na slovech, kde jsou kumulovány sykavky, takže potom je ze sušenky „šusenka“ a ze sešitu „šesit“. Pamětníci předlistopadových slabikářů si ještě vzpomenou na kritiku, že mezi první čtené hlásky zde bývalo řazeno problematické „es“. Ve sledovaném slabikáři se např. na s. 22 dočítáme, že TRPASILÍCI SUŠÍ SENO, což je jen obměna diagnostických testů dyslexie, kde má dítě vyslovit věty jako NA STŘEŠE SEDELI ŠPAČCI. Připojíme-li k tomu sykavkami přetížené věty – v podstatě jazykolamy – třeba na s. 62 (v šesti rýmech je celkem 24 sykavek) nebo na s. 64 konstatování jako „žížalíče ubližuješ“, o nějaké prevenci sykavkové asimilace rozhodně uvažovat nelze (zato o tolik popíraných jazykolamech nepochybně ano). Problematický nácvik čtení slabik BĚ PĚ atd. formou SMS zpráv (s. 86) je už zcela mimo diskusi.

K upevnění rozlišování kvantit (délek) slabik dětem skutečně nepřispějí věty typu TOME, MATE, MÁTE TAM PASTELKY (s. 31) nebo SAM JE TU SÁM (s. 33) a příkladů by bylo možno uvést více. Křehký fonematický sluch

školních začátečníků doslova zaúpí při četbě např. na s. 121, kdy TETA TÝNA TETĚ TÁNĚ TISKNE OTLAČENÉ DLANĚ, což je pouze jedna z ukázek neuváženého a škodlivého ataku na schopnost tzv. měkčení, což opět koresponduje se stavem fonemického slyšení i hodně diskutované fonemické diferenciaci.

Další sporné příklady nalézáme kupříkladu na s. 30 (Ty, tati!), na s. 33 (po sobě jdoucí slova ani, lány, voní), stejně tak v závěru s. 34 (páni, pony). Jak si paní učitelky poradí s četbou na s. 40, kde pavouk „SOUKÁ NITKU NA NITKU, MÁMA VOLÁ SANITKU“? Jak objasní dětem požadovanou tvrdou výslovnost slabiky NI ve slově SANITKA v porovnání s jeho grafickou podobou a sousedstvím slova NITKA? Podobné problémy nastanou na s. 76 a 78 se psem dingo.

U textu napsaného na s. 61 velkými písmeny autoři slabikáře nezbavili nebezpečí metatezí (všichni známe z dětství potíže s cerelem a celerem, s levoverem a revolverem, s velrybou a verlybou). Brání-li se tvůrci existenci jazykolamů na stránkách slabikáře, uvažují pouze o „klasických“ panech kaplanech, co v kapli plakali... Neodbytně se vrací myšlenka: proč vědomě (?) pokoušet d'áblíka řečových problémů ve stále ještě zranitelném období ontogenetického vývoje řeči kolem šesti let věku dítěte?

Paní učitelky však čekají při práci s novým slabikářem i etické problémy. Přejdeme-li úroveň komiksu na s. 37, nemůžeme se zachovat lhostejně k textu na s. 60–61 (potíže s výslovností hlásky R). Absenci obyčejné lidské empatie, která je u pedagogů vpravdě nezbytnou součástí profesní výbavy, budeme překvapeni na s. 62 (poznámka o šilhání).

Jiří Žáček není učitel. Možná právě proto byl při tvorbě slabikáře (Alter, 1992) pokornější a zřejmě popřál sluchu i vědovnějším. Přesto mu bylo leccos vytýkáno, třeba některé tvary psané abecedy nebo příliš popuštěná uzda spisovatelského naturelu v článku na s. 44 – Ve Veselí je veselo. Žáčkův slabikář však nabízí dětem také články s tématem Vánoc, něco o Praze, dále lidové říkanky a rozpočítadla, v závěru možná pro někoho trochu příliš emotivně s obrázkem Řípu první sloku naší hymny Kde domov můj? Jak trapně ve srovnání s tím působí o pouhých osm let později na závěrečných stránkách recenzovaného slabikáře obrázek hamburgeru s říkankou:

Máme tetu v Americe,
má se dobře převelice.
Posílá nám balíky,
udělá z nás cvalíky!

To už se potom nelze divit, že ve slabikáři děti čtou jména jako Tom, Sam (pes) a Mat. Bylo by zábavné zjistit, kolik dětí je v České republice oslovováno jako Mat. S postupným nabýváním čtenářských dovedností se sice dovídáme, že se nejedná o logicky předpokládaného hochu jménem Matthew, ale o Matouše. I tak může s Matem dojít k závažnému zádrhelu. Spousta dnešních předškoláků se již v mateřských školách, péčí rodičů nebo prostřednictvím médií seznamuje se základy angličtiny, bezpochyby i s anglickými jmény svých vrstevníků. Jak paní učitelka vysvětlí čipernému žáčkovi, že má číst Mata foneticky, když on to jméno zná v jiné zvukové podobě, určitě ne s českým A uprostřed?

Můžeme filozoficky diskutovat o následcích vítězství Jungmannovy ideje národního státu nad myšlenkami Bernarda Bolzana směřujícími již v počátcích úvah o naší státnosti k občanské společnosti. Neměly by nám však chybět kořeny. Jen děti, které v sobě ponесou vztah k zemi, kde – werichovsky – hrály kuličky, se mohou stát skutečnými, hrdými Evropany. Kdo jiný – vedle rodiny – by jim k tomu měl pomoci než paní učitelky na prahu školních let. Paní učitelky schopné zodpovědně se ujmout úkolu zvolit ten patřičný slabikář. Máme již možnost, ba i svobodu vybírat, volit. K té svobodě očitoval Jan Neruda v Povídkách malostranských slova J. J. Rousseaua: „Svoboda je jako ty šťavnaté potraviny a silná vína, kterými se navyklé jim silné národy živí a posilují, slabé ale přemáhají, opojují a zničují“.

PRAKTICKÁ METODIKA K ŘEŠENÍ ŠIKANY

Martin Dominik Polínek

BENDL, S. Prevence a řešení šikany ve škole. Praha: ISV, 2003.
ISBN 80-86642-08-9.

Kniha Stanislava Bendla je, jak již její název napovídá, jakousi metodickou příručkou prevence a řešení šikany ve školách. Autor v knize věnuje podstatnou část teoretickým východiskům problému.

Kniha je účelně členěna na tři kapitoly (které se dále dělí na jednotlivé podkapitoly několika úrovní), z nichž první je úvodem, který odůvodňuje potřebu autora zabývat se popisovaným problémem. V této kapitole se též zabývá kořeny šikany ve smyslu „křtění nováčků“ – jakýchsi tradičních iniciačních rituálů. V dalších částech knihy však tento jev řadí spíše k okrajovým projevům šikany.

Druhá kapitola se snaží podchytit teoretická východiska šikany obecně, nejen v rámci škol, ale i v armádě. Dále se zde poměrně rozsáhle věnuje mobbingu. O bossingu se zmiňuje jen okrajově, přestože jej uvádí v názvu jedné z podkapitol. Největší prostor je zde však věnován (v rámci tématu knihy) šikaně ve školním prostředí. Autor se zde snaží o vymezení šikany, definuje její podstatu a rysy, uvádí některé z definic šikany, přičemž se opírá jak o českou i zahraniční odbornou literaturu, tak i o oficiální definici MŠMT. Dále zde rozčleňuje projevy šikany a ozřejmuje její vývojové stupně. Rozsáhleji se zabývá důsledky šikany, včetně charakterizace posttraumatické stresové poruchy. Dále se autor v teoretické části zabývá charakteristikou jednotlivých účastníků šikany, zaměřuje se jak na agresory a oběti – jejich specifika a společné charakteristiky, rozdíly mezi pohlavími v kontextu šikany, tak také na fenomén tzv. agresivních obětí. Zde autor ozvláštňuje a aktualizuje text velmi účelně a funkčně ukázkami z beletrie. Není zde opomenuta ani okolní sociální skupina, kterou autor nazývá mlčící menšinou (vychází z tvrzení, že v kolektivu se šikanou se postupem času většina na šikaně podílí). Dále se autor zaměřuje na příčiny šikanování ve škole, charakterizuje agresí a její příčiny. Zde je možno s autorem polemizovat. Autor uvádí jako jeden z negativních fenoménů to, že dívky si vybírají spíše takové hochy, kteří jsou agresivnější, dokáží se lépe prosadit. Dle recenzenta je zde lehce opomíjena biologická stránka problému. – Toto chování je v člověku

(a vůbec v živočišné říši) hluboce zakořeněno a souvisí s přírodním výběrem, s Darwinovou teorií o vývoji druhů, kdy jsou preferováni ti nejprizpůsobivější a nejodolnější jedinci, což však samozřejmě nemůže být omluvou agresivních projevů chování v lidské společnosti. Dále autor podává velmi subjektivní analýzu společnosti v kontextu sociálně-patologických jevů. Na závěr kapitoly autor popisuje postup při vyšetřování šikany, zaměřuje se především na tzv. strategii první pomoci, což je velmi účelné vzhledem k cílové skupině čtenářů knihy. Zde autor na praktických příkladech popisuje např. typy rozhovorů.

Třetí, nejrozsáhlejší kapitola (cca 2/3 celkového textu), se zabývá tématem vycházejícího z názvu knihy – prevencí a řešením šikany ve školách.

Zabývá se faktory bránícími řešení šikany ve školách, dále se zabývá prevencí šikany. S názorem autora, že v podstatě existují jen dvě úrovně (primární a sekundární prevence), lze souhlasit jen napůl. Terciální prevence přímo ve škole je možná jen obtížně, jak správně autor poznamenává, ale je otázkou diskuse, kam zařadit další pedagogická zařízení, jako např. střediska výchovné péče, diagnostické či výchovné ústavy. Nejrozsáhlejší část kapitoly zaujímá tzv. „desatero opatření k prevenci a řešení šikany“. V jednotlivých podkapitolách se autor zaměřuje na utopická (těžko proveditelná) opatření, zabývá se také nespécifickou prevencí (např. zatraktivněním obsahu a metod výuky). Věnuje se zde též prostředkům odhalování a diagnostikování šikany – pozorování, rozhovoru (zvláště metodě naslouchání) a dotazníku, kde uvádí praktické příklady depistážních dotazníků, a také se zabývá sociometrií jak z teoretického, tak i praktického hlediska.

Dalším bodem z desatera je pro autora práce s obětí. Podává zde praktické návody na posilování odolnosti, nácvik sociálních dovedností aj. Některé hry jsou však sporné, resp. se mohou v rukou nezkušeného pedagoga obrátit proti svému účelu. – Ovšem celá kniha je jakousi prevencí proti laickým zásahům v oblasti šikany. Dále zde nastiňuje metody práce s agresory, i když přiznává, že primární je pro něj pomoci obětem. Autor též neopomíjí popsat práci s ostatními žáky. Zde může čtenář nalézt řadu podnětů (tvorba žákovských smluv, chart tříd, peticí proti šikaně aj.) a může se inspirovat názornými příklady těchto dokumentů uvedenými v knize. Dále autor kardinalizuje význam mravní výchovy a pokouší se o její mezipředmětovou charakterizaci. Zaměřuje se však jen na ČJ a dějepis, opomíjí další předměty, ve kterých je pro mravní výchovu velký prostor, jako občanská či rodinná výchova. Velmi přínosné je pojednání o participaci žáků na prevenci a řešení šikany. Autor se inspirovuje metodami ze zahraničí (např. žákovské poroty, peer mediation) a také představuje již fungující programy u nás (peer programy, žákovská samospráva...).

Předposledním bodem z desatera je spolupráce školy a rodičů. Toto je nazýváno jak z obecné roviny (spolupráce se všemi rodiči, hlavně v rámci primární prevence), tak také z pohledu specifík spolupráce s rodiči obětí a agresorů. Závěrečný bod desatera – spolupráce s dalšími institucemi – završuje celou kapitolu. Zde je pojednáno o komunitních programech, nevládních institucích (např. LATA, PětP) a institucích vycházejících ze zákona (MŠMT, policie ČR, odbor sociálně právní ochrany, střediska výchovné péče aj.).

Závěrem práce je jakési neformální, byť účelné shrnutí problému. V příloze pak je uveřejněno znění metodického pokynu MŠMT k prevenci a řešení šikany. Nechybí též poznámkový aparát a seznam literatury.

Celkový přínos knihy je velmi dobrý jak v teoretických východiscích, tak i v praktických doporučeních. Text se tak může stát velmi účinnou pomůckou pro pracovníky s dětmi, především ve školství, kterým může dopomoci ke kvalitnějšímu zvládnutí prevence a řešení šikany. Snad jediným nedostatkem z pohledu recenzenta je mnohdy časté opakování již jednou popsanych jevů. Např. v úvodu třetí kapitoly autor mluví obecně o represii, což na stejné straně obdobně zopakuje v samostatné podkapitole. I přes tento drobný nedostatek je kniha velmi kvalitní a poutavá.

Anotace

Autor se zabývá recenzí knihy Stanislava Bendla „Prevence a řešení šikany ve škole“. Stručně charakterizuje strukturu a obsah knihy. K některým otázkám připojuje vlastní komentář, příp. polemizuje s autorem.

Klíčová slova

Šikana, agresivita, prevence a řešení, agresor, oběť.

The author wrote a review on Stanislav Benda's publication "Prevention and treatment of bullying in schools". At first he shortly characterized structure and content of the publication. And secondly he added comments on some of the issues and eventually disagreed with some of the ideas.

Bullying, aggressiveness, prevention and treatment, aggressor, victim.

MICROSOFT WINDOWS XP A MICROSOFT OFFICE XP

René Szotkowski

KLEMENT, M. *Microsoft Windows XP a Microsoft Office XP*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 180 s. ISBN 80-244-1081-8.

Informační a komunikační technologie (počítače) se dostávají do všech sfér našeho života. Své místo mají tyto technologie ve firmách, nemocnicích, školských zařízeních, ale i v domácnostech. Lze konstatovat, že lidstvo je již na informačních a komunikačních technologiích závislé jako na elektrickém proudu. Z výše uvedených zkušeností vyplývá, že každý člověk bude muset tyto technologie ovládat, a to jak v oblasti hardware (technické složení počítače), tak zejména v oblasti software (programové vybavení počítače). Nejdůležitějším softwarem každého počítače je bezesporu operační systém. Uživatel, který si koupí nový počítač bez operačního systému, bude po jeho zapnutí nemile překvapen, neboť jeho počítač nebude umět téměř vůbec nic. Nezobrazí se žádná grafická obrazovka či příkazový řádek, zobrazí se pouze hlášení o nenaizení operačního systému. Operační systém je totiž program, který obsluhuje nejrůznější aplikace počítače, tudíž by bez něho žádný další program nemohl na počítači běžet.

- Znalost operačního systému je proto nevyhnutelná a pro využívání jiných aplikací či programů naprosto nutná. Recenzovaná publikace s názvem *Microsoft Windows XP a Microsoft Office XP* nabízí ucelené informace o nejrozšířenějším operačním systému a jeho kancelářském balíku aplikací.
- Publikace je rozdělena do sedmi kapitol, které jsou dále členěny do podkapitol. Po formální stránce je text doplněn četnými obrázky uživatelského rozhraní a vhodně rozmístěnými rámečky s tipy a poznámkami, obsahujícími rady a návrhy na zlepšení ovládní dané aplikace. Každá kapitola je vhodně doplněna otázkami a úkoly na procvičení nabytých znalostí.
- První kapitola *Úvod do problematiky použití počítače* je věnována základní problematice obsluhy počítače a obecným pokynům pro práci s PC. Je zde popsán stručný přehled všech aplikací, včetně operačního systému Microsoft Windows XP, kterými se monografie bude zabývat. Dále obsahuje nutné informace týkající se popisu základní obsluhy PC.

- Ve druhé kapitole *Operační systém Microsoft Windows XP* je popsána práce s vlastním operačním systémem Microsoft Windows XP. Kapitola obsahuje nejdůležitější informace týkající se pracovní plochy operačního systému Windows XP, úpravy jejího vzhledu, zabývá se hlavním panelem a nabídkou start, spouštěním aplikací a programů, prací s okny, vypnutím systému Windows atd.
- Předmětem třetí kapitoly *Diskový manager Průzkumník Windows* je popis používání a obsluhy obslužného, pomocného programu Windows, diskového manageru. Tato kapitola se zabývá prací se složkami a soubory v aplikaci diskový manager, dále strukturou okna aplikace Průzkumník a konkrétními postupy při řešení nejběžnějších úkolů v této aplikaci.
- Čtvrtá kapitola *Textový editor Microsoft Word 2002* se zabývá programem umožňujícím uživateli vytvářet, upravovat, formátovat a tisknout text. Je zde uvedena struktura okna aplikace Word a koncepční postupy při řešení nejběžnějších úkolů, jako např. spouštění aplikace Word, práce se soubory textových dokumentů, nastavení vzhledu otevřeného dokumentu, psaní a úprava textu aj.
- V páté kapitole *Prohlížeč Microsoft Internet Explorer 2002* je uvedena problematika Internetu a jeho zobrazování pomocí programu Microsoft Internet Explorer. Kapitola uvádí strukturu okna aplikace Internet Explorer a konkrétní postupy při řešení nejběžnějších úkolů, jako např. spouštění aplikace Internet Explorer, procházení webovými stránkami, použití panelu adresa aj.
- Šestá kapitola *Tabulkový procesor Microsoft Excel 2002* uvádí program, ve kterém lze tvořit interaktivní tabulky a grafy. V kapitole je uvedena struktura okna aplikace Excel a konkrétní postupy při řešení nejběžnějších úkolů, jako např. spouštění aplikace, práce se soubory, vytváření grafů, psaní a úprava textu v buňkách atd.
- V poslední, sedmé kapitole *Prezentační program Microsoft PowerPoint 2002*, je popsána aplikace sloužící k tvorbě interaktivních prezentací. Zde je uveden popis struktury okna aplikace Microsoft PowerPoint a konkrétní postupy při řešení nejběžnějších úkolů, jako např. spouštění aplikace Microsoft PowerPoint, práce se soubory prezentací, nastavení vzhledu otevřené prezentace, vkládání snímků, textů, obrázků atd.

Recenzovaná publikace je přehledná a srozumitelná a zcela jistě splní záměr autora, který se snaží umožnit čitateli rychlé a efektivní osvojení dané pro-

blematiky. Text je určen zejména studentům pedagogické fakulty UP a všem zájemcům, kteří se chtějí obeznámit a naučit pracovat s operačním systémem Microsoft Windows XP a kancelářským balíkem aplikací Microsoft Office XP. Publikaci lze objednat u vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, dále je k dostání v prodejně skript Univerzity Palackého v areálu IC (Informační Centrum) ve Zbrojnici. Cena výtisku je 200 Kč.

NÁVAZNOST PRACOVNÍHO UPLATNĚNÍ NA MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ZRAKOVĚ POSTIŽENÝCH V ČR

Daniela Škutová

BOTOŠOVÁ, M. *Návaznost pracovního uplatnění na možnosti vzdělávání zrakově postižených v ČR*. Olomouc: VUP, 2005. ISBN 80-244-1077-X.

Na sklonku roku 2005 obohatila oblast speciální pedagogiky publikace s názvem „*Návaznost pracovního uplatnění na možnosti vzdělávání zrakově postižených v ČR*“, jejíž autorkou je Martina Botošová, nevidomá absolventka oboru Učitelství pro 2. st. ZŠ (ČJ a OV), rozšiřujícího studia speciální pedagogiky a v rámci Celoživotního vzdělávání absolventka oboru somatopedie, jež je v současné době studentkou prezenční formy doktorského studijního programu na Katedře speciální pedagogiky, PdF UP v Olomouci. M. Botošové se podařilo získat grant z Nadace prof. Vejdovského, která finančně podporuje děti se zrakovým postižením v oblasti vzdělávání a zdravotnictví. Publikace je výstupem autorčina řešitelského úkolu, který měl za cíl zjistit příčiny vedoucí k nezaměstnanosti zrakově postižených osob, která v současné době dosahuje 80 %.

První, teoretická část publikace se skládá ze dvou hlavních kapitol. Kapitola první se zabývá faktory ovlivňujícími výběr povolání osob se zrakovým postižením; autorka k nim řadí např. osobnost zrakově postiženého, rodinu, intelekt, stupeň zrakového postižení, prostředí aj. Druhá kapitola seznamuje čtenáře se školskými institucemi poskytujícími osobám se zrakovým postižením sekundární vzdělání, včetně základních informací o studijních oborech, délce a způsobu studia a o možnostech uplatnění. Nechybí zde gymnázium pro zrakově postiženou mládež, obchodní akademie a obchodní škola pro zrakově postiženou mládež, Konzervatoř a ladičská škola Jana Deyla v Praze a další.

Praktická část publikace, jak již bylo výše uvedeno, poukazuje na výsledky šetření zaměřeného na příčiny nezaměstnanosti osob se zrakovým postižením. Výzkumné šetření probíhalo formou dotazníku a zúčastnilo se ho 36 respondentů ve věku od 20 do 35 let. Kromě mnoha dalších zajímavých výsledků z dotazníku vyplynulo, že nejen středoškolsky, ale také vysokoškolsky vzdělaní lidé se zrakovým postižením zůstávají po ukončení studia bez zaměstnání. Příčin tohoto jevu je několik – např. předsudky veřejnosti vůči těmto osobám

vyplývající z neinformovanosti a z negativních emocí (mnozí zaměstnavatelé se domnívají, že zrakově postižení, zejména ti s těžším stupněm zrakové vady, jsou zcela nesamostatní, a je pro ně nepředstavitelné, že by tito lidé mohli umět číst, psát, samostatně se pohybovat a orientovat v prostoru, pracovat s počítačem, surfovat po internetu aj.). Příčiny nezaměstnanosti je však samozřejmě nutné hledat i mezi samotnými zrakově postiženými. Dalším zajímavým zjištěním je mj. fakt, že jen malé procento výše uvedených postižených lidí získalo pracovní uplatnění v oboru, v němž se vzdělávalo. V rámci šetření nebylo potvrzeno, že by problém nezaměstnanosti byl způsoben nedostatečnými možnostmi sekundárního vzdělávání.

Závěr knihy je věnován diskusi a doporučením pro praxi, která vyplývají z výsledků v dotazníku.

Po formální stránce bych autorce vytkla drobné nepřesnosti v citacích a po obsahové stránce ne příliš podrobně zpracovanou podkapitulu 2.3. Domnívám se však, že publikace jako celek je přínosem pro všechny, kteří se problematikou osob se zrakovým postižením zabývají, tedy speciálním pedagogům, pedagogům, odborníkům z pomáhajících profesí, ale i zájemcům z řad široké veřejnosti.

FREKVENČNÍ SLOVNÍK ČEŠTINY

Kamila Vodrážková

Kolektiv autorů. *Frekvenční slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství LN, 2004. 595 s. ISBN 80-7106-676-1.

Frekvenční slovník češtiny byl sestaven a publikován v roce 2004. Z tohoto důvodu patří v dnešní době k nejmodernějším encyklopediím, které se zabývají slovní zásobou českého jazyka, a to výhradně vzhledem k psaným textům. Obsahuje více než 50 000 slov a slovních spojení, jež se vyskytují v beletrických, odborných a publicistických textech, vydaných v letech 1990–1999. Výjimkou jsou díla krásné literatury, která mohla být publikována i před dolním hraničním bodem uvedeného časového úseku.

Publikace je rozdělena do tří hlavních částí; ty se člení na kapitoly, a to podle přístupu ke zkoumaným jevům a k cílům, jichž má být v jednotlivých oddílech dosaženo.

V první části, rozdělené do tří kapitol, se autoři věnují teoretickému výkladu o způsobech práce, jichž bylo při sestavování slovníku využito. Předkládají také stručný výklad o vývoji frekvenčních slovníků a kriticky se zabývají aplikovatelnými metodami.

Východiskem pro sestavení *Frekvenčního slovníku češtiny* se stal Český národní korpus SYN2000. V souvislosti s cílem práce, jímž je postihnout aktuální podobu psaného českého jazyka, musel být základní korpus přepracován a nahrazen novým Korpusem FSC2000. Ten plně odpovídá potřebám projektu a zpracovává jednotky slovní zásoby způsobem, který umožňuje přesné vyhodnocování frekvence jejich výskytu ve zkoumaných textech. Vzájemná provázanost korpusu a slovníku zajišťuje zpětnou kontrolu správnosti všech údajů.

Druhá, nejrozsáhlejší část publikace obsahuje pět tříd abecedně či frekvenčně seřazených slov a slovních spojení, která se nejčastěji vyskytují v současném psaném českém jazyce. Jednotlivé soubory se liší ve způsobu zápisu lexikálních jednotek.

Nejprve je uveden *Frekvenční slovník apelativ*, rozdělený do tří samostatných oddílů, v nichž jsou lexikální jednotky řazeny podle abecedy, absolutní frekvence a průměrné redukované frekvence. Abecední seznam uživatelům umožňuje, aby našel konkrétní výraz, o který se zajímá z hlediska četnosti jeho výskytu

ve slovní zásobě. Absolutní frekvence ukazuje, v jakém počtu se tento výraz vyskytuje ve výchozím korpusu FSC2000. Zájemce může zjistit, které slovo bylo v základních textech korpusu použito nejčastěji. Průměrná redukovaná frekvence vyjadřuje, v jakém počtu se výraz vyskytuje v okruhu frekvencí, které jsou dány četností slova v korpusu.

Po slovníku apelativ následuje *Frekvenční slovník proprií*, seřazených podle průměrné redukované frekvence. Ta je schopna nejpřesněji zaznamenat výskyt slova v současné slovní zásobě a může se velmi lišit od absolutní frekvence, vztahující se pouze k textům, z nichž vychází korpus.

Poslední kapitolou druhé části je *Frekvenční slovník zkratek*. Autoři upozorňují na to, že zkratky jsou dobově závislé a vyskytují se především v publicistických textech. V soupisu je uvedeno 1000 příkladů.

Třetí část knihy obsahuje výčet nejvíce užívaných interpunkčních znamének a grafémů. Vzhledem k omezenému počtu existujících znaků, symbolů a grafémů je třetí část rozsahově velmi krátká. Přináší však zajímavá zjištění, týkající se užívání interpunkce a jednotlivých grafémů v současném českém jazyce.

Publikaci *Frekvenční slovník češtiny* považujeme za velmi přínosnou pomůcku, jež čtenáři umožňuje zjistit, které výrazové prostředky jsou v současném českém psaném textu používány nejčastěji. Kladně lze ohodnotit také to, že autoři se staví kriticky i k vlastní práci a upozorňují na drobné nepřesnosti, které mohly být způsobeny strojovým zpracováním údajů. Zároveň však čtenáře seznamují s možnostmi, jak tyto odchylky rozpoznat a manuálně znovu vyhodnotit, aby byly údaje zpřesněny. Tímto způsobem předkládají zcela nově zpracovanou frekvenční encyklopedii, jež může být využívána v různých oblastech lidského poznání.

PhDr. Kamila Vodrážková
KČJL PdF UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
tel.: 585 635 655
e-mail: kamila.vodrazkova@seznam.cz

SENIORI

Kateřina Źivotská

BALOGOVIÁ, Beáta. *Seniori*. 2. vyd. Prešov : Pavol Źidelský - AKCENT PRINT, 2005. 148 s. ISBN 80-969274-9-3.

Doktorka Beáta Balogová, odborn asistentka na Katedře vzdělávání dospělých a sociální práce Filozofické fakulty a na Katedře křesťanské antropologie a sociální práce Pravoslavné bohoslovecké fakulty Prešovské univerzity, která se zabývá sociální prací, andragogikou a speciální pedagogikou, v loňském roce vydala již druhé vydání publikace věnované problematice seniorů.

Publikace je členěna do šesti hlavních kapitol, které se dále dělí na podkapitoly a další větší celky. Již po seznámení se s obsahem díla musí být čtenáři jasné, že jej čeká exkurz do různých oblastí a že autorka se snaží problematiku seniorů uchopit z mnoha pohledů. Obsáhlost tématu a volba kapitol je dána autorčinným profesním zaměřením – autorka přednáší na univerzitě předměty, jako jsou např. *Metody práce se seniory*, *Sociologie*, *Etika v sociální práci* či *Hospicov péče*, což je na celkové koncepci publikace znát.

První kapitola, nazvaná *Podstata stárnutí a staroby*, je nejrozsáhlejší. Úvodní podkapitola zhodnocuje demografické aspekty a vysvětluje postupující změny v populaci. Odkazuje rovněž na koncepci důchodové reformy na Slovensku. Vzhledem k námětu a obsahu dalších podkapitol v této části je zvláštní, že zrovna sem zařazuje autorka makroekonomické aspekty, které působí odtrženě od následujícího textu, ačkoliv v celkové koncepci publikace má tato podkapitola nepochybně opodstatnění. Následuje vymezení ontogenetického vývoje, a to nejen z hlediska chronologického, ale také biologicko-funkčního, demografického a z pohledu státní politiky. V přehledu pohledů na stárnutí a seniory od starověku do novověku cituje názory i definice mnoha odborníků a končí výčtem mezinárodních společností zabývajících se problematikou seniorů. Podobně charakterizuje a definuje z nespočetně zdrojů i stárnutí a starobu. Podkapitola *Aspekty a důsledky stárnutí a staroby* uvádí možné teorie stárnutí, jež jsou rozebírány především z medicínského hlediska, a to velice podrobně a do hloubky. Část zabývající se biologickými aspekty ještě hlouběji rozebírá biologické zákonitosti, upozorňuje na důležitost výživy a pravidelného pohybu u seniorů, jejichž nerespektování může způsobit zhoršení zdravotního stavu

a mnohé choroby, jež jsou v konečném důsledku při léčbě velmi drahé. Rovněž rozbor biologických indikátorů kvality života se nese v podobném odborně medicínském duchu. Na druhou stranu je ale tento detailní a přepečlivý rozbor poučný a psán docela srozumitelnou formou. V psychologických aspektech jsou řešeny popisy a charakteristika psychických projevů stárnutí, kvalita života, osobnostní vývoj seniora a duševní zdraví seniora, včetně jeho sebeobrazu, jež se samozřejmě odrážejí od postojů společnosti k seniorům. Autorka vyjmenovává teorie životního stylu seniora, hovoří o vztahu zdraví a ekonomického nedostatku a společenské atmosféře, kdy je především třeba integrovat seniory do společnosti, a ne je segregovat. Ze sociologického hlediska jsou uváděny změny v rodině ve smyslu přechodu z mezigenerační na jednogenerační rodinu.

Ve druhé kapitole, nazvané *Kvalita života*, se autorka soustřeďuje především na vlastní výzkum, jež v této oblasti realizovala. Výzkum se zaměřuje na subjektivní pohodu zahrnující subjektivní pohodu (well-being), spokojenost (satisfaction) a štěstí (happiness). Subjektivní pohoda, se složkou emocionální a kognitivní, je jedním z aspektů duševního zdraví. Autorka definuje pojem kvality života z mnoha úhlů a pohledů chápání, s kterými se lze setkat, uvádí rovněž možné nesrovnalosti a mýlky. Velkou pozornost věnuje samotnému výzkumu měření kvality života seniorů, jeho realizaci, způsobu zkoumání a dosaženým výsledkům. Nejprve uvádí výčet různých programů v sociálně politické souvislosti kvality života seniorů, přijatých ve světě, ze kterých vycházela. Definiuje předmět, úkoly a cíle výzkumu, stanovené hypotézy. Pro výzkum autorka použila Dotazník Habituální subjektivní pohody, Dotazník Slovenského indexu kvality života, Dotazník sociální opory a Dotazník o přípravě do důchodu. Vše doplňuje komentářem (o výsledcích) vyhodnocení některých základních částí výzkumu, potvrzením platnosti stanovených hypotéz.

Obsahem třetí kapitoly, nazvané *Zaměstnávání seniorů a vstup do důchodu*, je problematika volného času po odchodu do důchodu. Autorka upozorňuje na nutnost cílené a dlouhodobé přípravy. Obtížnost je v tomto směru spatřována zejména u mužů, neboť ženy se v důchodu mohou starat o domácnost a rodinu a jejich vstup do důchodu je tak jednodušší. V podkapitole Biologické, sociologické a psychologické aspekty zaměstnávání seniorů uvádí možné problémy týkající se zaměstnávání starších lidí a z toho vyplývající nutnost přizpůsobení pracovních podmínek a úpravu pracovního prostředí a zaměstnávání seniorů. Organizace a zaměstnavatelé by měly strašim pracovníkům vyjit vstříc. Kritický bod vidí autorka rovněž v nerovnosti příležitostí na trhu práce. Uvádí strategii Evropské unie, jež se snaží vytvářet podpůrné programy na řešení problematiky

aktivní staroby a jejich podmínek, často citovaným dokumentem je Mezinárodní akční plán stárnutí. V souvislosti s tím upozorňuje, že se brzy vyskytne nedostatek pracovních sil vyplývajících ze sníženého počtu mladých lidí vstupujících na trh práce. Proto je naprosto nezbytná politika zaměřená na rozšíření zaměstnanosti starších lidí. Zde autorka vyjmenovává např. ergonomické, psychologické a sociální změny v přístupu a podmínkách, jež mohou zmírnit diskriminaci seniorů na trhu práce. Poukazuje na situaci v oblasti nezaměstnanosti na Slovensku a navrhuje možnosti prevence nezaměstnanosti seniorů na trhu práce. V první řadě je třeba změnit přístup zaměstnavatelů k zaměstnávání starších lidí vytvořením společenského klimatu ve prospěch seniorské skupiny a vytvořením větší flexibility zaměstnání (různé formy práce, např. práce doma, práce na zkrácený úvazek, na dobu určitou atd.). Především je ale tato kapitola věnována sociální politice seniorů. Po definování pojmu sociální zabezpečení a důchodové zabezpečení autorka formuluje principy ekonomické a sociální politiky Slovenské republiky, objasňuje transformaci sociální sféry a rozvoj slovenské společnosti. Uvádí nastalé změny v zákonech a základní změny sociální reformy, úskalí transformace. Popisuje nový systém sociálního pojištění, vysvětluje, v čem spočívají a jaké cíle sledují tři pilíře důchodové reformy. Obdobně se široce věnuje i starobnímu důchodu seniorů a změně důchodového zabezpečení na důchodové pojištění. Slovenský systém porovnává s Evropským důchodovým systémem. Stejně tak srovnává transformaci sociální reformy na Slovensku s mnoha evropskými zeměmi.

Plynule navazující kapitolou, alespoň podle názvu, je čtvrtá kapitola, nazvaná *Příprava seniorů na vstup do důchodu*. V této části se autorka opět vrací k výzkumné části. (Polovinu respondentů totiž tvořili bývalí zaměstnanci společnosti, která aktivně zabezpečuje dlouhodobou systematickou přípravu na vstup svých zaměstnanců do důchodu.) Autorka odkazuje na výsledky výzkumu, v němž připravovaní senioři měli vyšší kvalitu života v mnoha zjišťovaných a porovnávaných oblastech. Z výsledků se snaží vyvodit nějaká doporučení, aniž by závěry ovšem cíleně generalizovala. Upozorňuje, že se na Slovensku stále věnuje pozornost zaměstnancům mladšího a středního věku a nikoliv seniorské populaci. Na základě empirického a teoretického zkoumání této problematiky následně navrhuje čtyři druhy přípravy, a to přípravu celospolečenskou, podnikovou, sociální a svépomocnou. Opět se zde čtenář setkává, již po několikáté, se stručným shrnutím demografických aspektů. Hlavním, poněkud nezvyklým pojmem, jenž se objevuje v procesu celospolečenské přípravy, je dobrá praxe (Kodex dobré praxe). Tento pojem je opravdu detailně rozebírán, autorka vyme-

zuje dimenze, podmínky, prostředky a kroky úspěšné realizace dobré praxe. Dobrá praxe v managementu stárnoucí pracovní síly podle ní spočívá ve specifických opatřeních v boji proti věkovým bariérám a ve všeobecných politikách zaměstnanosti nebo lidských zdrojů, které vytvářejí prostředí, kde každý jedinec může uplatnit svůj potenciál bez toho, aby pro něj byl nevýhodou věk. Proto je třeba připravit celý vyšší i nižší management, školit odborové zástupce i pracovníky personálních organizací a připravit také ostatní zaměstnance. V sociální přípravě rozlišuje pojmy příprava na starobu (příprava dlouhodobá, střednědobá a krátkodobá) a příprava stárnutí. Sociální příprava v jejím pojetí znamená pro seniora držet krok s rodinou, mít okruh přátel, udržovat kontakty, zajímat se o práci, pravidelně cvičit, angažovat se v různých aktivitách pro společnost a zaujmout kladný postoj k využívání volného času.

Kapitola pátá sice nese název *Edukace seniorů*, ale edukací ve skutečném slova smyslu se prakticky nezabývá. Naopak končí větou, že o možnostech edukace se bude dále hovořit v dalších kapitolách. (Což se mi konkrétně nevybavuje. Pravděpodobně má na mysli přípravu rozebíranou v předcházející kapitole.) V úvodu autorka vysvětluje obsah geragogiky a sociální gerontologie jakožto věd o edukaci seniorů, věnuje se nejednotnosti názvu a osamostatňování a ustavení geragogiky jako svébytné vědní disciplíny. Stejně tak je definován pojem sociální andragogika. Zde se při definování předmětu andragogiky projevuje značná nejednoznačnost. Za cíle andragogiky označuje zlepšování sociálních vztahů, pomoc dovést dospělého k vytvoření adekvátních interpersonálních vztahů, lepší plnění sociálních rolí, zlepšování a zralost sociálních vztahů a prohloubení komunikace vedoucí k partnerství a solidaritě. Sociální andragogiku autorka srovnává se sociální prací. Cíle a úkoly obou věd působí paralelně a jsou vzájemně neoddelitelné, rovněž obě vědy prošly paralelním vývojem. Zde se opět vrací k transformaci. Předcházející paternalistický přístup ve společnosti (administrativně-byrokratický přístup v sociální práci) degradoval klienta na pasivní bytost plně závislou na úřadech, které rozhodovaly o jeho potřebách bez možnosti jeho aktivní participace. Po transformaci by se měl stát základnou sociální práce aktivní zájem o člověka při zachování jeho sebeucty, důstojnosti, možnosti spolurozhodovat o svém osudu a při akceptaci i podpoře jeho schopností převzít zodpovědnost za sebe i své blízké. Tento obrat předpokládá nové přístupy, metody, formy práce v sociální oblasti, a především počítá se sociálně citlivými a odborně připravenými lidmi, kteří jsou schopni uplatňovat nové trendy ve své každodenní praxi. Nově se často objevují pojmy kvalita, efektivita, účinnost. Specifika edukace seniorů, závěrečná podkapitola této části, pouze

uvádí, že je třeba poznat psychické, věkové a individuální zvláštnosti účastníků vzdělávání.

Poslední kapitolou, hodnou závěru, je kapitola s názvem *Thanatologie – strach ze smrti*. Nejčastěji citovanými autorkami jsou zde klasičky tohoto oboru, Haškovcová a Svatošová. Autorka definuje základní pojmy týkající se smrti a umírání a pojmy s tím související. Vyjmenovává, jak se chovat či nechovat v přítomnosti umírajícího člověka, který by při umírání neměl zůstat sám. Dále nabízí stručný exkurz do historie umírání, popisuje fáze smrti. Další široké a detailní definování a vymezení se týká pojmu péče. Péči ústavní (u osob vážně nemocných a umírajících) dnes střídá péče paliativní a hospicová. Paliativní péče je zde blíže a detailně definována z různých zdrojů dle mnohých zdravotnických i jiných organizací. Na základě těchto definic autorka vymezuje i pojem hospicové péče a uvádí rozdíly v chápání obou pojmů. Nastihuje, že koncepce paliativní péče Ministerstva zdravotnictví SR s pojmem hospicová péče vůbec nepočítá, ale naopak jej nahrazuje ještě dalším pojmem – terminální péče. Spolu s jeho definicí ještě pro pořádek uvádí pojem paliativní medicína (a to už se laik opravdu v terminologii může ztratit). Následuje stručný obecný vývoj paliativní péče a formy jejího zabezpečení na Slovensku. Obsáhlejší část kapitoly však řeší problematiku hospicové péče a samotného hospice. Charakteristiku hospice, jeho poslání a funkce doplňuje uvedení forem hospicové péče. Kromě formy domácí, ambulantní a lůžkové autorka uvádí ještě formu stacionární, která v našich zeměpisných šířkách není zcela běžná, ale můžeme se s ní setkat např. ve Velké Británii. Podkapitola Filozofie hospice a umění doprovázet, je v podstatě také převyprávěním Svatošové, ale nemějme to autorce za zlé, neboť sama Svatošová je zakladatelkou hospicové péče v ČR (potažmo i na Slovensku). Po shrnutí hlavních myšlenek hospicového hnutí uvádí autorka pravidla doprovázení a požadavky na doprovázejícího. Vzhledem k důležitosti interdisciplinárnosti hospicového týmu věnuje se jeho složení a charakterizuje roli každého člena v týmu, se zdůrazněním rovnosti postavení každého z nich. Součástí této kapitoly jsou i dvě vřazené, neočíslované podkapitoly, ale dotýkající se probíraného tématu – Syndrom vyhoření a Zásady rozvoje oboru moderní paliativní medicíny. Druhá jmenovaná sice na první pohled vypadá, že do tématu „Hospic“ nepatří a měla být zařazena v jiné podkapitole, ale obsahem přesvědčí o správnosti uvedení. Autorka zde řeší potřebu vyškoleného a stále se vzdělávajícího personálu a jako doplnění uvádí i způsoby práce s dokumentací pacienta v zařízení.

V závěru autorka uvádí doporučení získaná na základě vyhodnocení výzkumu, která by mohla přinést zvýšení kvality života seniorů ve společnosti. Tato

doporučení se týkají především edukačních programů a volnočasových aktivit pro seniory, zaměstnávání seniorů a rovných příležitostí na trhu práce a přípravy seniorů na vstup do důchodu v rámci různých institucí i ze strany zaměstnavatelů.

Publikace dává čtenáři ucelený náhled na problematiku seniorů ve společnosti, se specifikací na podmínky na Slovensku. Jedná se o jakýsi úvod do studia sociální práce se seniory a úvod do nedávné i současné sociální politiky ve Slovenské republice. Autorka průběžně upozorňuje na potřebu systematické koncepce a snaží se vymezit preventivní opatření. Jak sama již v úvodu uvádí, jedním z jejích záměrů je snaha o propagaci akčního plánu o stárnutí a starobě na Slovenské republice. Nemohu než souhlasit s autorkou, když shrnuje, že seniorská problematika je vysoce aktuálním tématem, které si zasluhuje a do budoucna bude vyžadovat zvýšenou pozornost.

Autorka se výborně orientuje v současné ekonomické a politické situaci na Slovensku. Z každé kapitoly je rovněž cítit její zájem o předkládanou problematiku a obsáhlé znalosti. Z textu je cítit, že nejbližší jí jsou kapitoly Zaměstnávání seniorů a vstup do důchodu a Příprava seniorů na vstup do důchodu.

Publikaci trochu škodí, že žádná z kapitol nikdy nezačíná výrazně oddělena na nové stránce. Čtenář plynule přechází z tématu do tématu, což činí publikaci poněkud nepřehlednou, zvláště pokud následující téma není logickým důsledkem kapitoly předchozí. Na škodu je rovněž nepřehledné množství definic a vymezení, ke kterým se autorka často vrací na jiných místech, a přidává k nim další, mnohdy opakující se doslovně, což působí na čtenáře rušivě.

Publikace je vhodná především pro studenty sociálních, humanitních i lékařských oborů, zejména pro studenty sociologie a sociální práce, i pro jejich vyučující a odbornou veřejnost. Rovněž bych ji doporučila všem těm, kteří o seniory pečují a nějakým způsobem s nimi pracují. Sama autorka adresuje publikaci seniorům samotným. I když jsou některé kapitoly popisovány velice laskavě a přístupně, nelze říci, že se v komplexu jedná o populárně naučnou literaturu, přístupnou všem čtenářům.

Kateřina Životská
Katedra primární pedagogiky PdF UP
Olomouc
e-mail: katerina.zivotska@seznam.cz

OSTATNÍ

HOZENÍ DO REALITY (Zážitky z praxe)

Petr Holánek

Studuji poslední ročník Pedagogické fakulty UP v Olomouci, učitelství českého jazyka a občanské výchovy pro 2. stupeň základních škol. V říjnu jsem stejně jako mých pár spolužáků a množství spolužaček podstoupil druhou souvislou praxi. Rozhodl jsem se, že se s vámi podělím o mé zkušenosti.

Tato praxe mohla probíhat v místě bydliště, a protože doma je doma, uvítal jsem to. Po zkušenosti z velké sídlištní školy v Olomouci jsem se domníval, že mě už nic nepřekvapí, ale to jsem se mýlil.

Nejprve něco o škole. Základní škola ve Velké Bíteši vyučuje žáky jak na prvním, tak na druhém stupni. Tvoří jí dvě budovy, jedna byla postavena v roce 1901 (zde je první stupeň), druhá stojí od roku 1995 (druhý stupeň). Při svém otevření byla škola celkem dobře vybavena. V každé učebně se pyšní televizory, v odborných učebnách nechybí meotary a kamery, které se dají napojit i na mikroskop. Na zdech ve třídách visí množství nástěnek. Třídy jsou malé, a proto skříňky, které znepříjemňovaly život žákům i učitelům, byly dány pryč, a tak se alespoň trochu opticky zvětšily. Učebnice, encyklopedie nebo slovníky ve třídách schází. Ve většině kabinetů mohou učitelé využívat počítače s internetem a multimediálními pomůckami. Knihovna je sice slušně vybavená, ale vzhledem k situaci ve školství nezbyvá na nákup nových knih mnoho prostředků. S přípravou rámcově vzdělávacího programu si také nikdo hlavu neláme, ještě nebyly vytvořeny ani týmy ani jejich vedení. Učitelé jsou vesměs skeptičtí. Někteří už učí pomocí prožitkových metod a projektů a nedomnívají se, že RVP ZV něco výrazněji změní nebo zlepší.

Každý předmět (své aprobece) jsem měl u jiné paní učitelky, český jazyk jsem učil v osmých třídách, občanskou výchovu v jedné osmé a v šestých.

Nejdříve se zmíním o hodinách českého jazyka. Učil jsem mluvnici, sloh i literaturu. Škola používala klasické přetížené konzervativní učebnice typu Styblík, což mě nepřekvapilo. Problémem se stávalo i kopírování, protože se vázalo na předem stanovený počet kopií na každého učitele, a já nechtěl mé paní učitelce přivodit finanční starosti. Nastoupila improvizace a kreativita. Práce s učebnicí i s nakopírovanými texty. Učit stejné učivo v paralelních třídách je zajímavé a poučné. Při opakování nebo při skupinové práci jedni reagovali

a diskutovali, což mě těšilo, zatímco druzí usínali a přes veškerou moji snahu neodpovídali na základní otázky. Občas se nade mnou slitovala jedna žačka, jež se přihlásila a odpovídala. Alespoň někdo.

Lépe se mi dařilo v hodinách slohu. Paní učitelka trénovala s dětmi rétoriku, tak jsem v tom pokračoval. Žáci si vždy připravili dvouminutové vyprávění na určité téma a prezentovali ho před spolužáky. Podařilo se mi dodat odvalu i motivaci některým nesmělým nebo méně aktivním žákům. Jejich radost a pohledy plné vděčnosti pro mne byly tou největší odměnou. Ne vždy se vše podařilo. Někteří jednotlivci se nechali raději „odměnit“ pětkou, než by se o cokoli pokusili. Ale co dělat? Ani příště se nepřihlásili na opravu. Prohra. Před povídáním jsme trénovali mluvidla různými jazykolamy (pštros s pštroscí a pštrosáčaty šli do pštrosáčárny apod.). Mělo to velký úspěch. I pan učitel musel prokázat své schopnosti – jeden žák mě vyzkoušel na slovo „nejkulaťou-linkatější“, které jsem naštěstí znal, a má autorita nezeslábla. Doporučuji pracovat i s diktafonem. Je to výborná pomůcka pro rozvoj a kultivaci mluveného projevu. Žáci se zabaví, chtějí se slyšet, neruší. Když mluvili na téma volný čas, dozvěděl jsem se zajímavé věci. Například že po škole jdou do parku a schovají se do listí. Tam čekají a „bafají“ na lidi. Někteří se zasmějí, jiní jim vynadají a už dostali i pár facek. Holt, každý preferujeme jiné zájmy!

A literatura? Tu jsem měl jen jednu hodinu a v jedné odučené hodině se nedají dělat zázraky. Rozhodl jsem se pro metodu kritického myšlení – s ukázkou z Dekameronu jsem pracoval pomocí evokace (navození dobové atmosféry), uvědomění si (zamyšlení nad lakotou) a reflexe (vytvoření kostry příběhu, proč hrdinové postupovali tak, jak postupovali, co by oni dělali na jejich místě atd.), která se setkala s úspěchem, protože s ní žáci pracovali poprvé a překvapila je. Úvodní motivace je správně aktivizovala a nabudila, zapojovali se do diskuse o textu, prezentovali své názory. Tuto hodinu jsem hodnotil jako jednu ze dvou nejúspěšnějších. Přesto mě ostatní hodiny českého jazyka přesvědčily, že o učení toho vím málo a ani hodiny didaktik a různých přídružených předmětů mi nedaly to hlavní – praxi a tzv. „know-how“, tedy jak na to.

Nyní k občanské výchově. Ta mě baví již od základní školy a vždy jsem si říkal, že ji chci učit jinak, netradičně, ne jen „teoretizování“ a „biflování“. Praxe mi to umožnila. Hodina měla mít určitou strukturu, na kterou jsem samozřejmě nemohl rezignovat, ale nebál jsem se i experimentovat. S šestáky jsme probírali město a jeho vedení. V jedné hodině jsme si to vysvětlili teoreticky formou řízené diskuse, ale další hodinu jsem zaměřil prakticky. Ukázal jsem jim, jak to funguje v zastupitelstvu, tzn. systém hlasování, udělování slova a argumentace.

Navrhl jsem jim k promyšlení dvě možnosti městské investice – výstavba krytého bazénu nebo zastřešení zimního stadionu – tedy problém, který se v našem městě řešil před šesti lety (žáci měli přemýšlet, kterou z investic by zvolili, dokázat svá rozhodnutí zdůvodnit a učit se reagovat na protiargumenty). Pomohla nám tzv. čára rozhodnutí. Tuto metodu jsem vyzkoušel ve dvou třídách. Děti argumentovaly mnohdy zajímavě, např. argumenty typu plavky jsou levnější než brusle nás všechny pobavily. Žáci se hlásili, byli mnohem disciplinovanější než naše zastupitelstvo, na které jsem se byl týden předtím podívat, chtěli říct svůj názor. To mě velice potěšilo, že i děti, pokud se jim dá možnost, umí mluvit a obhajovat svůj postoj. V obou třídách si žáci odhlasovali krytý bazén, což je jistě nejen jejich touha, bohužel v realitě to dopadlo opačně. Toto byla druhá hodina, ze které jsem měl dobrý pocit.

V osmé třídě jsme se zabývali emocemi. Začali jsme formou řízené diskuse. Někteří žáci si neodpustili průpovídky, které způsobily několikerou salvu smíchu, které jsem se obtížně bránil i já. Hodina pokračovala dramatizací. Velice se povedla scénka matka – dcera, jejich hádka. Ve finále ztvárnili hysterii tak přesvědčivě, že by se za ně nestyděli ani v Národním divadle. Následovala „hra na agresi“ – přepadení v parku. Představili to tak naturalisticky, až jsem je musel od sebe oddělovat. Ulevilo se mi, když jsem se dozvěděl, že se takhle „škádlí“ normálně. Přesto jsem se v této chvíli pěkně zapotil.

Seznámení s mnohými metodami a formami práce na fakultě mi nezaručovalo absolutní jistotu a rozhodně nenahradilo zkušenosti získané praxí. Při probírání typů osobností mě zachránila všeobecná znalost reality show Vyvolení, na které se daly dané charakterové vlastnosti krásně ukázat. Celkově jsem měl z praxe dobrý pocit, což umocňovaly projevy některých žáků, kteří navrhovali, abych šel učit místo jejich paní učitelky. Vzhledem k tomu, že ona v tu chvíli stala za mnou, to nebylo moc taktické, ale vzala to s klidem a nadhledem.

Tato praxe mi ukázala jasný rozdíl mezi teorií a tím, když člověk učí v „reálu“. Obdivuji všechny učitele, kteří u tohoto nesmírně náročného, ale zároveň krásného povolání zůstávají. Přeji všem učitelům i studentům pedagogiky, aby dokázali děti zaujmout, předat jim vědomosti i dovednosti, aby si získali jejich důvěru a úspěšně řešili všechny problémy, včetně výchovných.

Přes veškeré nesnáze, které jsem na praxi potkal, chci příští rok začít pracovat ve školství. Nevím, zda budu mít dostatek síly a trpělivosti, abych tam vydržel, ale chci to zkusit.

MULTIMÉDIA: PRÁCE VE TŘÍDĚ

Taána Šteiglová

Překlad příspěvku: „Multimedia: Il lavoro in classe“

Autor: Massimo Fraschini

Nemám v úmyslu pojednávat o této otázce z teoretického hlediska, protože to by vyžadovalo úplně jiný prostor a kompetence ze strany autora této krátké poznámky, ale rád bych Vás seznámil s prvními zkušenostmi s některými multimediálními prostředky, dosažitelnými na trhu a používanými na gymnáziu (lyceu), v němž vyučuji, ve snaze o teoretické zamyšlení nad jejich používáním.

První případ se týká Seicenta (17. století) U. Eca, díla, které se již svého času na těchto stránkách posuzovalo. Produkt byl použit ve dvou fázích: první didaktická jednotka s všeobecnou prezentací samotného díla, jeho tematického rozčlenění, způsoby přístupu a konzultace; druhá didaktická jednotka, určená k všeobecnému představení XVII. století a úvodu do Třicetileté války. První část jsme shlédli v laboratoři (s promítačkou zvětšených obrázků a světelným ukazatelem), což třídu velmi zaujalo, zatímco ve druhé části se projevila určitá omezení tohoto produktu a zřejmě také určité potíže s použitím složitějšího multimediálního nástroje v prostředí třídy.

Podobná zkušenost byla zaznamenána při výuce zeměpisu za použití CD-ROM, obsahujícího materiály jednoho z nejvýznamnějších magazínů USA; velmi ceněná byla jeho “dokumentární“ hodnota, představovaná fotografiemi a krátkými filmy, vybranými ad hoc pro zvýšení popisného účinku a přesvědčivosti mluveného slova. Díky nepřilíš velké složitosti tohoto multimediálního textu bylo jeho začlenění do průběhu hodiny snadnější a přirozenější.

Ještě vhodnější bylo použití multimediálních dynamických planetárií v hodinách astronomie. Povahy oboru a způsob předvedení použitých prostředků značně přidal na hodnotě vztahu mezi teorií a obrazem příslušného předmětu.

Chtěl bych v krátkosti uvést pár řádek zamyšlení ve formě bodů:

1. Multimedialita je zdrojem nástrojů, které posilují receptivní kanály; didaktika ještě závisí na přednášejícím. To samozřejmě vyžaduje od přednášejícího, aby si připravil didaktickou jednotku podobnou písemným materiálům, avšak aby posoudil i její rozdílný estetický poznávací (citový) dopad.

2. Nemůžeme-li nástroji svěřit osnovu děje (ať již se jedná o děj psaný či vyprávěný), musíme do schématu vyprávění vložit zvukové nebo vizuální momenty, které bez velkých skrupulí vyčlení dokumentární materiál obsažený v produktu.
3. Čtení, konzultace, studium, opakování podstatných prvků jakéhokoli osvojování znalostí – jak se vloží do multimediální hodiny? Jak je prezentovat? Jak vysvětlovat? Jak se mohou studenti probírat materiály a orientovat se v nich (jak je tomu při listování v knize a hledání v knihovně)?
4. Je nezbytná také generální zkouška hodiny, aby se zabránilo tomu, že technické nebo materiální problémy naruší celistvost hodiny.
5. Nejlepším místem je třída (aby mohla normálně probíhat multimediální didaktika), ideální je laboratoř (aby práce mohla pokračovat konzultací a individuálním opakováním); optimální a ideální by byla multimediální třída napojená na síť (zřídka kdy proveditelné). Proveditelné by možná bylo podporovat „vedoucí“ třídy, které by měly i takové vyučující. Přednášející s aktuálními znalostmi, kteří by pracovali v týmu i z hlediska metodologických specializací (ne pouze podle předmětů), které používají; dalo by se uvažovat o příslušném snížení počtu hodin, kompenzovaném „laboratorními“ projekty nebo funkcemi.

Rozdílná je perspektiva – sledovaná obecně přednášejícími, kteří se seriózně zabývají didaktickými aspekty (důležitějšími, i když méně zjevnými) – nových technologií, výroby multimediálních didaktických jednotek ze strany studentů. V takovém případě je třeba přesně stanovit výchovné a didaktické cíle, taxonomii pro hodnocení jejich dosahování, časy a rozdělení úkolů, jakož i časové a prostorové začlenění jednotlivých funkcí, které je nutno provádět. Třída by měla spíše podobu „tvůrčí laboratoře“ zaměřené na vývoj lingvistické, estetické a obecněji sémiotické výchovy. Vytvořit multimediální text představuje využití četných schopností a „globální citlivosti“ pro vzájemné souvislosti, což stimuluje celkový nárůst vědomí toho, co znamená komunikovat.

V tomto směru však existují mnohé zkušenosti, a proto pokládáme za užitečné buďto informovat o nich čtenáře v příštích člancích, nebo požádat Vás, abyste zaslali zajímavé postřehy v tomto smyslu do našeho časopisu.

E-PEDAGOGIUM

Nezávislý časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol

Ročník 2006, 1. 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 2006

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

Vychází čtyřikrát ročně

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

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