

**e-PEDAGOGIUM II/2005**

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

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

Recenzenti: PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.  
Mgr. Jiří Langer, Ph.D.  
RNDr. Evžen Růžička, CSc.  
doc. PhDr. Alena Lenočová, CSc.  
Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.  
Mgr. Miluše Hutýrová  
PhDr. Vlasta Hrdličková, Ph.D.

**ISSN 1213-7758**

## OBSAH

<b>ČLÁNKY</b> .....	5
Aktuální stav užívání prostředků augmentativní a alternativní komunikace .....	7
Edita Beerová	
Některé fyzikální aspekty sluchového vnímání a ich využití pre multimedialne aplikácie .....	19
Marek Čandík, Štefan Chudý	
K inovaci hodnocení obtížnosti textu učebnic přírodopisu .....	33
Libuše Hrabí	
Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem .....	42
Jitka Kropáčová	
Dramakonvence využitelné v dramaterapeutických projektech .....	55
Milan Valenta	
Některé kompetence zaměřené na dramaterapeutickou lekci .....	69
Milan Valenta	
Rituál jako východisko i prostředek dramaterapie .....	80
Milan Valenta	
Hodnocení vybraných pracovních sešitů přírodovědy a přírodopisu .....	86
Olga Vránová	
<b>RECENZE</b> .....	99
Autismus pohledem lékaře .....	101
Petra Bendová	
Speciální fyzioterapeutické koncepty a metody ve speciálně pedagogickém kontextu .....	103
Petra Bendová	
Periodikum pro odborné vzdělávání v zahraničí hodné pozornosti .....	106
Jiří Dostál	
Publikace věnující se problematice zájmové činnosti žáků .....	108
Jiří Dostál	

Tati, co je to rasismus? .....	110
Miluše Hutýrová	
Sociální práce v Evropě .....	112
Vladimíra Loukotová	
Rozehrát svou vnitřní hudbu .....	115
Oldřich Müller	
Skupinová arteterapie .....	117
Oldřich Müller	
Dítě v osobnostním pojetí .....	119
Jana Němcová	
Recenze publikace Učení a jeho problémy .....	124
Jaroslava Podškubková	
Obraz člověka v dílech některých významných biologů 19. a 20. století. Panoráma biologické a sociokulturní antropologie: modulové učební texty pro studenty antropologie a „příbuzných“ oborů .....	126
Ludmila Staňková	
Technology of education .....	128
René Szotkowski	
Učíme děti myslet a učit se .....	132
Martina Uhlířová	
Double recenze .....	135
Milan Valenta	
Přízraky a zjevení .....	137
Milan Valenta	
Gerontopedagogika – na cestě .....	139
Pavla Vyhnálková	

## ČLÁNKY



# AKTUÁLNÍ STAV UŽÍVÁNÍ PROSTŘEDKŮ AUGMENTATIVNÍ A ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE

Edita Beerová

## Abstrakt

Príspevek seznamuje s výsledky výzkumného šetření, které bylo provedeno u vyučujících přípravných tříd základních škol speciálních v ČR. Tento výzkum se zabývá otázkou aplikace prostředků alternativní a augmentativní komunikace (AAK).

Vyučující odpovídali na otázky týkající se užívání prostředků AAK v jejich praxi. Vyjádřili svůj názor na efektivitu užívání prostředků AAK v procesu edukace osob s mentálním postižením a vytyčili překážky aplikace prostředků AAK.

## Klíčová slova

Augmentativní a alternativní komunikace, mentální retardace.

## Abstract

Means of augmentative and alternative communication and their current usage

This paper examines the application of augmentative and alternative communication (AAC) techniques. Teachers of preparatory classes in Czech special schools participated in this study. They were questioned about the usage of AAC in their work. Opinions on the efficiency of AAC for the education of the mentally handicapped were elicited and obstacle for the application of AAC were identified.

## Key words

Augmentative and alternative communication, mental handicap.

Existuje skupina lidí, která není schopna plnohodnotně komunikovat pomocí mluvené řeči, tedy způsobem, který užívá většina z nás. Jejich schopnost použít řeč jako prostředek komunikace je narušena do takové míry, že nemohou plnohodnotně využívat její komunikační funkci. I tito lidé však stále mají potřebu komunikovat.

Členy skupiny, o které jsme hovořili, jsou často i osoby s mentálním postižením, zvláště ty se středně těžkým a těžším stupněm mentální retardace. Tito lidé mají zpravidla omezenou schopnost užívat mluvenou řeč. Jejich řeč

se v některých případech vůbec nevyvine a pokud ano, bývá často obtížně srozumitelná. Jedinec s tímto handicapem má omezenou možnost ovlivňovat své okolí, pokud mu není umožněno užívat jiného komunikačního prostředku, než je mluvená řeč.

Mluvená řeč může být kompenzována nevakálními (nehlasovými) způsoby sdělování. Pro užívání nevakálních prostředků komunikace za účelem náhrady (či rozšíření) vakálních prostředků komunikace (mluvené řeči) je užíván termín augmentativní a alternativní komunikace (AAK).

Termín *augmentativní komunikace* označuje doplňkové či rozšiřující užívání nevakálních prostředků komunikace osobami, které jsou schopny užívat mluvenou řeč pouze částečně a takto užívaná řeč neplní plnohodnotně svou komunikační funkci.

O *alternativní komunikaci* hovoříme v případě, kdy jedinec užívá v komunikaci „tváří v tvář“ jako hlavní výrazový prostředek jiný prostředek, než je mluvená řeč. Alternativní formy komunikace jsou určeny pro osoby, které nejsou schopny užívat mluvenou řeč.

AAK již není v České republice žádným nováčkem, od prvních pokusů zavádění těchto forem komunikace u osob s mentálním postižením už uplynulo téměř deset let. Pro seznámení s oblastí augmentativní a alternativní komunikaci nám nyní dovoluje alespoň krátkou charakteristiku systémů AAK, jejichž užívání je již v ČR zavedeno.

- **Piktogramy** (v zahraničí známý pod názvem PIC – Pictogram Ideogram Communication) je systém AAK užívající jako prostředku AAK grafické znaky – symboly. Grafické znaky užívané v rámci tohoto systému mají vzhled bílého obrazu na černém pozadí a jsou převzaty z modelu užívaného zejména v zemích severní Evropy, kde se s nimi při svém studijním pobytu seznámila autorka české verze Libuše Kubová. Pro aplikaci tohoto systému AAK byla vydána metodická příručka a učebnice obsahující základní slovních piktogramů.

*Ukázka grafických znaků systému piktogramy: věta „Babička plete teplý svetr.“*





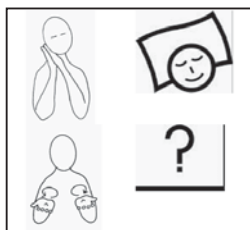
- **Znak do řeči** vytvořil jako systém AAK pod názvem Teng til tale (TTT) dánský speciální pedagog Larse Nygard. Tento systém užívá k doplnění mluvené řeči manuální znaky. O zavedení užívání tohoto systému do České republiky se zasloužily především autorky Kubová, Pavelová a Rádková, které vytvořily metodickou příručku pro užívání tohoto systému, které obsahuje i základní slovník české verze manuálních znaků. K tomuto systému byla také vytvořena videokazeta se znaky tohoto systému.

*Ukázka manuálních znaků systému Znak do řeči*



- **Makaton** - Jedná se o mezinárodně uznávaný komunikační program, který vznikl na počátku sedmdesátých let 20. století v Anglii jako metoda komunikace pro neslyšící dospělé s mentálním postižením. Tento systém užívá jako prostředky komunikace manuální i grafické znaky. Podkladem pro tvorbu manuálních znaků, které užívá Makaton, byly znaky britské znakové řeči neslyšících. Grafické znaky (symboly) Makatonu jsou jednoduché černobílé kresby. Aplikací tohoto systému v ČR se zabývá především Centrum augmentativní a alternativní komunikace (CAAK) Praha, které pořádá ve spolupráci s Diakonií ČCE kurzy pro seznámení s tímto systémem.

*Ukázka manuálních a grafických znaků systému Makaton (spát, kde)*



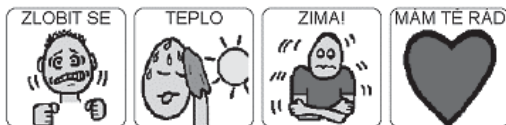
- **Bliss** – Tento systém grafických znaků byl vytvořen Charlesem Blissem, podle něhož je i pojmenován, jako mezinárodní forma ideografického psaní. K tomuto účelu však nebyl nikdy využit. Znovuobjeven byl až v roce 1971 pracovníky střediska pro děti s postižením, kteří jej poprvé (po jeho částečné úpravě) použili jako prostředku AAK.

*Ukázka grafických znaků systému Bliss pro slova chodidlo, drak, pes, matka*



- **Obrazové komunikační symboly PCS** – Dalším systémem využívajícím obrazové grafické znaky (piktogramy), jako prostředku AAK je tzv. PCS – Picture Communication Symbols, systém, který byl vyvinut společností Mayer-Johnson. Grafickými znaky tohoto systému jsou realistické obrysové kresby, které jsou dostupné v barevné i černobílé formě. Zavedením tohoto systému do ČR se zabývá především CAAK, které je i distributorem počítačového softwaru Boardmaker, který je pro užívání tohoto systému vyroben.

*Ukázka grafických znaků systému PCS*



- **Facilitovaná komunikace** je systém AAK, který vypracovala Australanka Rosemary Crosley. Je založen na řízeném výběru komunikačních jednotek. Jedná se o podpůrnou komunikační techniku, umožňující osobám s postižením komunikovat pomocí ukazování na písmena či obrázky ale i další formy komunikačních prostředků. Osoby využívající facilitovanou komunikaci komunikují pomocí tzv. „podané ruky“ resp. pomocí fyzické dopomoci asistenta – facilitátora. Jeho úkolem je zajišťovat fyzickou pomoc (označovací funkci ukazováčku, podporu ruky nebo zápěstí a podobně), ale neovlivňovat vlastní volbu obrázku nebo písmene, tedy povzbudit, ale ne vést. Jedná se o vysoce kontroverzní metodu.

- Nováčkem mezi systémy AAK užívanými v České republice je systém **Výměnný obrázkový komunikační systém - VOKS**. Ve světě známý jako The Picture Exchange Communication System (PECS) byl vyvinut v roce 1985 jako systém AAK, který je určen k „nastartování“ komunikace u dětí a dospělých s autismem a jinými poruchami komunikace. Tento systém užívá obrázků podobně jako předcházející systémy AAK, dokonce např. v USA jsou jako obrázky pro výměnu používány symboly PCS. Rozdílem však je, že osoba, která pomocí VOKSu komunikuje, na dané obrázky (či symboly) neukazuje, jak je tomu v předchozích případech, nýbrž obrázek přímo vyměňuje za zobrazenou věc či činnost. S tímto systémem jste se mohli blíže seznámit v článku ve Speciální pedagogice 3/2003 v článku M. Knapcové. Další možností seznámení s tímto systémem jsou kurzy Institutu pedagogicko psychologického poradenství Praha.

Jaký je současný stav aplikace prostředků AAK? Na to jsme se pokusili odpovědět pomocí dotazníkového šetření, s jehož výsledky vás chceme v krátkosti seznámit.

Naše otázky byly zaměřeny na oblasti, které odhalují současný stavu aplikace prostředků AAK v rámci výchovně-vzdělávacího procesu v přípravném stupni základních škol speciálních v České republice. Zaměřili jsme se i na zjišťování postojů vyučujících k otázce efektivity užívání prostředků AAK u osob s mentálním postižením a na vytyčení hlavních překážek aplikace prostředků AAK z jejich pohledu.

Dotazník byl předán vyučujícím na všech 132 základních škol speciálních v České republice, které byly uvedeny v adresáři registru sítě škol Ústavu pro informace ve vzdělávání a dle takto dostupných informací splňovaly podmínku, že jejich součástí je i přípravný stupeň.

Vyplněný dotazník zaslalo celkem 76 škol, 12 pracovišť oznámilo, že v současné době nevyučují žáky přípravného stupně a z tohoto důvodu se šetření neúčastnilo. Jelikož na některých pracovištích pracuje více vyučujících přípravného stupně, zaslala tato pracoviště na základě naší žádosti vyplněný dotazník za každého takového pracovníka. Celkem jsme tedy zpracovali odpovědi 109 respondentů.

Na základní otázku: „*Užíváte při práci se svými žáky prostředky augmentativní a alternativní a komunikace?*“ odpověděl pouze 1 respondent záporně.

Z tohoto faktu můžeme vyvodit dva závěry. Prvním z nich by mohlo být pozitivní zjištění, že užívání prostředků AAK již na přípravných stupních základních škol speciálních (ZŠ speciální) v ČR natolik zdomácnělo, že jejich

neužívání je spíše výjimkou. Jako druhý závěr však musíme připustit i možnost, že některým obeslaným (tedy potencionálně právě neuživatelům prostředků AAK) nebylo téma našeho dotazníku blízké a díky tomu se výzkumu nezúčastnili. I kdybychom připustili teoretickou situaci, že všechna zbývající obeslaná pracoviště prostředky AAK neužívá (což je pouze hypotetická situace), můžeme na základě návratnosti dotazníku tvrdit, že vyučující nadpoloviční většiny (69 ze 120, 57,5 %) přípravných stupňů základních škol speciálních prostředky AAK při vedení výuky svých žáků užívá.

Respondent, který uvedl, že prostředky AAK ve své praxi neaplikuje, se v ostatních položkách většinou zdržel vyjádření, nebo uvedl, že se s prostředky AAK nesešel, a tudíž je neužívá. Proto v následujícím textu uvádíme pouze výsledky odpovědí 108 dotazovaných vyučujících, kteří prostředky AAK ve své praxi užívají. Jednotlivé odpovědi jsou řazeny podle množství výskytů, přičemž respondenti mohli kromě otázek typu „ano × ne“ volit i více možností odpovědi současně.

### Systémy AAK

Jak jsme již uvedli, jsou pro užívání AAK vytvořeny různé systémy. Zajímalo nás, které systémy AAK jsou v České republice nejznámější. Na otázku „*Které systémy augmentativní a alternativní komunikace znáte?*“ odpověděli dotázaní vyučující přípravných stupňů ZŠ speciálních následovně.

<i>Systém AAK</i>	<i>respondentů</i>	<i>% respondentů</i>
Piktogramy	104	96
Znak do řeči	66	61
Makaton	64	59
Bliss	33	31
Obrazové komunikační symboly	32	30
Facilitovaná komunikace	29	27
Výměnný obrázkový komunikační systém	16	15

Na základě těchto výsledků je možné předpokládat, že znalost jednotlivých systémů AAK je do určité míry ovlivněna existencí či neexistencí české odborné literatury, která se zabývá jejich aplikací. Dle našeho názoru by bylo jistě vhodné a pro aplikaci AAK prospěšné vydat v ČR obdobné publikace i pro ostatní systémy AAK. Uvědomujeme si, že není možné popsat univerzální způsob aplikace u jednotlivých uživatelů AAK. I obecné informace, základní principy,

či konkrétní příklady užívání daných systémů AAK mohou vyučujícím pomoci při jejich zavádění do praxe.

### Užívané prostředky AAK

To, že jsou s jednotlivými systémy AAK vyučující seznámeni, samozřejmě nemusí nutně znamenat, že prostředky těchto systémů užívají i v praxi. Proto naše další otázka směřovala právě k praktickému užívání jednotlivých prostředků AAK. Na otázku: „*Které prostředky augmentativní (alternativní) komunikace při práci se svými žáky užíváte?*“ odpověděli respondenti takto:

<i>Prostředek AAK</i>	<i>respondentů</i>	<i>% respondentů</i>
zástupné (referenční) předměty	66	61
fotografie	88	81
obrázky	101	94
symboly systému Piktogramy	76	70
obrazové komunikační symboly PCS	18	17
symboly systému Bliss	2	2
symboly systému Makaton	13	12
vlastní symboly	53	49
znaky systému Makaton	13	12
znaky systému Znak do řeči	30	28
znaky znakové řeči neslyšících	24	22
vlastní znaky	34	31

Uvedené prostředky AAK si můžeme pomyslně rozdělit na dvě části - dvojrozměrná či trojrozměrná znázornění a manuální znaky. V první oblasti jsou celkem přirozeně obrázky a fotografie, v druhé oblasti je nejhojnější užívání vlastních znaků jako prostředků AAK celkem překvapivé. Pokud se zaměříme na prostředky systémů, o kterých jsme již hovořili, potvrdilo se i zde, že jsou nejužívanější ty prostředky, ke kterým byly vydány metodické příručky a základní slovníky - tedy prostředky systémů Piktogramy a Znak do řeči.

Zastavme se ještě u samostatně tvořených prostředků AAK. Co je podnětem pro tvorbu vlastních prostředků AAK? Pokud bychom chtěli na tuto situaci nahlížet pozitivně, mohli bychom tvrdit, že jde o důsledek individuálního přístupu k jednotlivým uživatelům AAK. Ne všem uživatelům může vyhovovat oficiální znak či symbol. Vhodným postupem je v této situaci tvorba vlastního symbolu či znaku, prostředku AAK „šitého na míru“. Důvod však může být i jiný. Je

možné, že daným vyučujícím jsou dostupné oficiální slovníky znaků a symbolů nedostatečné a vyučující se zmíněným přístupem snaží tento problém vyřešit.

### **Užívání prostředků AAK v jednotlivých oblastech rozvoje osobnosti žáků přípravného stupně ZŠ speciální**

Komunikace jako taková prolíná všemi složkami rozvoje osobnosti, a proto by i prostředky AAK měly být užívány ve všech oblastech rozvoje rovnoměrně, bez většího rozdílu. V tomto kontextu se může položka týkající se četnosti užívání prostředků AAK v jednotlivých oblastech rozvoje osobnosti žáků přípravného stupně základní školy speciální jevit jako celkem nedůležitá a spíše doplňující. Pokud bychom vycházeli pouze z teoretických poznatků z oblasti aplikace AAK, pravděpodobně bychom danou položku do našeho dotazníku nezařadili. Na základě našich dosavadních praktických zkušeností můžeme však rovnoměrnost užívání prostředků systémů AAK v jednotlivých oblastech rozvoje osobnosti žáků přípravného stupně základní školy speciální zpochybnit. To byl také důvod, proč bylo toto téma do dotazníku zařazeno.

Respondenti měli na výběr jako možné odpovědi oblasti, které vycházely ze znění doposud platného vzdělávacího programu pro přípravný stupeň základní školy speciální Pomocná škola a přípravný stupeň pomocné školy (Švarcová, 1997). Tento postup jsme zvolili z důvodu snazší orientace respondentů v obsahu uvedených oblastí rozvoje.

*„Systémy augmentativní a alternativní komunikace užíváme v této oblasti:“*

<i>oblast rozvoje</i>	<i>respondentů</i>	<i>% respondentů</i>
rozvoj komunikačních dovedností	106	98
rozvíjení poznávacích schopností	101	94
rozvoj logického myšlení a paměti	89	82
prostorová a směrová orientace	81	75
diferenční cvičení	76	70
sluchová cvičení	62	57
hudební výchova	59	55
pracovní a výtvarná výchova	51	47
cvičení chuti a čichu	50	46
tělesná výchova	44	41

Jak můžeme vyčíst z dat zpracovaných odpovědí, nejsou prostředky AAK užívány rovnoměrně, náš předpoklad byl potvrzen. Dle výsledků užívá prostředky AAK ve všech uvedených oblastech rozvoje pouze 32 dotázaných respondentů.

Zajímavým zjištěním je, že ani v oblasti rozvoje komunikačních dovedností, která je jistě pro AAK stěžejní, neuvžívají prostředky AAK všichni respondenti.

### **Efektivita užívání prostředků AAK**

Jedním z důležitých bodů praxe vyučujícího je hodnocení efektivity výsledků jeho práce. Proto se i jedna z našich otázek věnovala oblasti efektivity užívání prostředků AAK v procesu edukace osob s mentálním postižením z pohledu vyučujících.

*Pokládáte užívání prostředků augmentativní a alternativní komunikace v procesu edukace osob s mentálním postižením za efektivní?*

ano	106
ne	2

Zajímavým zjištěním je z našeho pohledu to, že existují vyučující (i když pouze 2), kteří prostředky AAK ve své práci využívají a zároveň zastávají názor, že tato aplikace není efektivní. Nabízí se otázka, jakým způsobem může vyučující, který sám není přesvědčen o výsledném efektu užívání AAK svého žáka motivovat k aplikaci prostředků AAK. Je schopen jej opravdu motivovat? Není pak výsledná neefektivita důsledkem nedostačující motivace?

Podívejme se však na tento problém i z druhé strany. Jakým způsobem je k aplikaci prostředků AAK motivován sám vyučující? Má speciální pedagog dostatek informací, které by jej o efektivitě aplikace prostředků AAK přesvědčily již před vlastním počátkem jejich aplikace?

Na tuto otázku částečně odpovídají výsledky položky týkající se vytyčení překážek užívání prostředků AAK.

### **Překážky užívání AAK**

Teorie a praxe konkrétní disciplíny by měly být ve vzájemné symbióze. Proto jsme se v rámci výzkumného šetření zaměřili na vytyčení překážek užívání prostředků AAK v praxi. Naším předpokladem bylo, že i po relativně dlouhém období, kdy se odborníci z ČR seznámili s AAK, tato disciplína stále nemá své

pevné teoretické a metodické zázemí a to se projevuje i v její aplikaci v procesu edukace osob s mentálním postižením.

Respondentům jsme otázku týkající se této oblasti položili v následujícím znění: „V čem spatřujete největší překážky užívání prostředků alternativní a augmentativní komunikace v procesu edukace osob s mentálním postižením?“

<i>Překážka užívání prostředků AAK</i>	<i>Četnost</i>	<i>% respondentů</i>
nedostatek metodických materiálů	77	71
nedostatek zkušeností vyučujících pedagogů	55	51
náročnost na výrobu pomůcek	53	49
nedostatek odborných informací	40	37
neochota rodičů (opatrovníků) spolupracovat	39	36

Vyučující přípravných stupňů ZŠ speciálních označili za největší překážku užívání prostředků AAK nedostatek metodických materiálů pro jejich aplikaci. To jednoznačně ukazuje na skutečnost, že co se týče metodického zázemí užívání AAK, máme ve srovnání se západními zeměmi (USA, Velká Británie atd.), kde má užívání AAK delší tradici, opravdu co dohánět.

Tento fakt pak souvisí i s nezkušeností vyučujících pedagogů s užíváním prostředků AAK. Jak je z výsledků patrné, přivítali by vyučující možnost získání dalších zkušeností. U tohoto bodu se chvíli zastavíme. Co se týče předávání zkušeností, myslíme si, že velkou část této oblasti již mají v rukou samotní vyučující. Nic nebrání tomu, aby podle vzoru zahraničních kolegů vytvořili jakési „konzultační internetové stránky“ pro užívání prostředků AAK. Jako ukázkou, jak takovéto stránky mohou vypadat a že mohou být funkční, doporučujeme navštívit internetové adresy <http://trainland.tripod.com>, <http://www.speakin-gofspeech.com> či <http://www.dotolearn.com>.

Nedostatečné zázemí aplikace prostředků AAK se projevuje i v oblasti výroby pomůcek pro komunikaci. Kromě slovníku Piktogramy a pomůcky První čtení, nebyl žádný systém grafických znaků oficiálně vydán. Pro oblast užívání manuálních znaků jako prostředků AAK vyšla také pouze příručka Znak do řeči. Pokud musí vyučující tvořit znaky, které nejsou součástí těchto příruček, samostatně bez odborné pomoci, je pak aplikace prostředků AAK jistě obtížnější. To může být také důvodem, proč je tato oblast označena jako třetí v pořadí nejčastěji označovaných možností překážek aplikace prostředků AAK.

Je však nutné vzít v potaz i dosti velkou finanční náročnost výroby pomůcek pro AAK. Grafické znaky je vhodné laminovat, k výrobě komunikačních



sešitů jsou používány samolepicí suché zipy atd. a zde mohou pak finance hrát velkou roli.

I do oblasti AAK se promítl technický pokrok a jsou zde často užívány i počítače. Pro tvorbu komunikačních tabulek a nácvik rozlišování jednotlivých piktogramů či obrázků již existuje i počítačový software – programy Boardmaker, Altík a Altíkovy úkoly. Vyráběny jsou i speciální pomůcky pro ovládání počítačů. Software i hardware je možno zakoupit u olomouckého občanského sdružení Petit, o. s., či v CAAK Praha.

## Závěr

Výzkumné šetření potvrdilo předpoklad, že vyučující přípravných stupňů základních škol speciálních v ČR aplikují v procesu edukace svých žáků prostředky AAK. Užívání prostředků AAK považuje většina vyučujících, kteří aplikují prostředky AAK v praxi, za efektivní. Prostředky AAK nejsou v jednotlivých oblastech rozvoje žáků přípravného stupně základních škol speciálních aplikovány rovnoměrně. Tuto skutečnost vnímáme jako odraz nedostatečného odborného a metodického zázemí aplikace prostředků AAK. V ČR je prozatím pouze jedno speciálně pedagogické centrum zabývající se speciálně AAK (CAAK Praha), což jistě není dostačující. Abychom však nepojímali toto téma pouze pesimisticky, musíme přiznat, že výsledky našeho šetření dokazují, že se česká speciální pedagogika posunula v oblasti AAK vpřed a aplikace prostředků AAK je již pevnou součástí její praxe.

## Literatura

- JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: MU, 2003. ISBN 80-210-3204-9.
- KUBOVÁ, L. *Piktogramy-učebnice*. Praha: TECH-MARKET, 1997. ISBN 80-902134-9-9.
- KUBOVÁ, L., PAVELOVÁ, Z., RÁDKOVÁ, I. *Znak do řeči*. Praha: TECH-MARKET, 1999. ISBN 80-86114-23-6.
- LAUDOVÁ, L. Augmentativní a alternativní komunikace. in ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6. s. 561–577.
- ŠVARCOVÁ, I. *Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy*. 2. přepr. vyd. Praha: Septima, 1997. ISBN 80-7216-030-3.

- TETZCHER, S., MARTINSEN, H. *Introduction to Augmentative and Alternative Communication*. 2. vyd. London: Whurr Publishers, 2000. ISBN 1861561873.

Mgr. Edita Beerová  
Dětské centrum  
Struhlovsko 1424  
Hranice  
753 01

# NIEKTORÉ FYZIKÁLNE ASPEKTY SLUCHOVÉHO VNÍMANIA A ICH VYUŽITIE PRE MULTIMEDIÁLNE APLIKÁCIE

Marek Čandík, Štefan Chudý

## **Abstrakt**

Článok popisuje prehľad niektorých základných fyzikálnych princípov ľudského sluchového vnímania. Pochopenie týchto princípov je považované u študentov učiteľstva so zameraním na technickú, resp. informačnú výchovu ako základný predpoklad k ich ďalšiemu štúdiu zameranému na tvorbu multimediálnych edukačných materiálov.

## **Kľúčové slová**

Sluchové vnímanie, fyzikálne princípy, vlastnosti sluchu.

## **Abstract**

Some physical aspects of auditory perception and their usability for multimedia applications

This paper gives an overview of the basic physical principles of human auditory perception. Understanding these principles by teacher trainees specializing in technical or IT education is regarded as a prerequisite for their following study involving the creation of multimedia educational materials.

## **Key words**

Auditory perception, physical principles, hearing properties.

## *1 Úvod*

Základným faktorom pri tvorbe multimediálnych materiálov a ich použití je vnímanie človeka. Kvalitne vypracovaný materiál ešte nemusí byť zďaleka dobre pochopením. V učiteľskom povolani musíme na tieto aspekty brať ohľad už v „skorom“ období prípravy ďalšej generácie učiteľov, najmä technických predmetov. V príspevku sa pokúsime o prehľad základných vlastností sluchového systému človeka a prehľad aktuálnych možností využitia týchto vlastností v pedagogickej praxi.

## 2 Štruktúra ľudského ucha

Človek vníma sluchové informácie prostredníctvom sluchových orgánov, ktorými sú uši. Štruktúra ľudského ucha je znázornená na obr. 1. Ľudské ucho sa skladá z troch častí (Hupka, Š., 1978), a to:

- vonkajšieho ucha,
- stredného ucha,
- vnútorného ucha.

Obr. 1 Štruktúra ľudského ucha



**Vonkajšie ucho** sústreďuje zvuky a vonkajším zvukovodom ich vedie do strednej a vnútornej časti ucha.

Na hranici vonkajšieho a **stredného ucha** sa nachádza tenká blanka - ušný bubienok. Ako rýchlo a silne sa bubienok rozkmitá, závisí od toho, či sú zvuky vysoké alebo nízke, hlasné alebo tichšie. Z bubienka sa vibrácie prenášajú na sústavu troch jemných kostičiek - kladivko, nákovku a strmienok.

Vnútročné ucho je uložené v skalnej časti spánkovej kosti. Vnútročné ucho má okrem sluchových funkcií ešte jednu dôležitú úlohu - vytvára **pocit rovnováhy**,

ktorý človek potrebuje, aby mohol udržať rovnováhu, stáť a pohybovať sa. Vo vnútornom uchu sú polkruhové kanáliky vyplnené kvapalinou, ktorá sa pri pohybe hlavou pohne a predáva správu o pohybe vlásokom. Cez ne sa správa vysiela prostredníctvom nervov do mozgu, ktorý spätne vyšle telu správu, akú polohu má zaujať. Tento proces sa deje ustavične bez toho, aby si to človek uvedomoval.

Vlastnú sluchovú časť vnútorného ucha tvorí slimák. Vo vnútornom uchu (v slimákovi) je kanál slimáka, ktorý rozdeľuje dutinu slimáka na dve časti: na predsieňovú chodbičku (scala vestibuli) a na bubienkovú chodbičku (scala tympani). Tieto dve časti sú spojené na vrchole slimáka malým priechodom (helikotrémou).

Kanál slimáka oddeľuje od bubienkovej chodbičky spodinová platnička (membrána bazialis). Hornú stenu slimákovho kanála tvorí haditá blana (Reissnerova membrána). Spodinová platnička sa skladá z jemných priečných väzivových vlákien. Smerom k vrcholu slimáka sú tieto vlákna dlhšie. Bubienková chodbička sa končí blankou slimákovho (okružleho) okienka.

Na bazálnej membráne je Cortiho ústroj. Je to zmyslový ústroj sluchu. Nad Cortiho ústrojom v slimákovom kanále je krycia blana (tektoriálna membrána). Bazálna membrána je veľmi úzka na bazálnom konci slimáka pri predsieňovom okienku (0.05 mm), najširšia je na vrchole slimáka (0.4–0.5 mm). Tu je aj hrubšia a uvoľnenejšia, čo tvorí anatomický predpoklad frekvenčného rozloženia zvukovej vlny vo vnútornom uchu. Transformácia mechanického kmitania na bioelektrické deje sa uskutočňuje v bunkách ležiacich na bazálnej membráne v Cortiho ústroji. Senzorickým receptorom Cortiho ústroja sú vláskové bunky. Je ich asi 19 000 a na ne sa pripája asi 30 000 nervových buniek. Každá vlásková bunka je uložená jednou stranou na bazálnej membráne, druhým koncom sa vláskové bunky dotýkajú tektoriálnej membrány. Kmitaním membrány sa vláskové bunky stláčajú a pritom sa kmity menia na bioelektrické impulzy. Bioelektrické impulzy vznikajú až v sluchovom nerve, ktorý sa končí v Cortiho ústroji a zbiera senzorické podnety z vláskových buniek. Sluchový nerv prenáša bioelektrické impulzy do mozgu.

### *3 Vlastnosti sluchu*

Významnými parametrami sluchového vnímania sú hlasitosť zvuku, výška tónu, skreslenie v sluchovom orgáne, citlivosť sluchu, adaptácia a únava sluchu, maskovania, binaurálne počutie a smerové a priestorové počutie. Týmto vlastnostiam sa budeme venovať trochu podrobnejšie.

### 3.1 Hlasitosť zvuku

Hlasitosť zvuku je definovaná ako miera subjektívneho vnemu zvuku súvisiaca s intenzitou zvuku, ale aj s frekvenčnou skladbou zvuku. Ak intenzita zvuku narastá nad sluchový prah, potom narastá aj množstvo podráždení, ktoré tento zvuk vyvoláva – vzrastá teda **hlasitosť** (Kolmer, F., Kyncl, J., 1980).

Veľkosť postrehnuteľnej zmeny intenzity zvuku je závislá na počiatocnej hodnote intenzity a je definovaná ako pomer prírastku intenzity  $dI$  k počiatocnej intenzite  $I$  podľa vzťahu (Smetana, C., 1981):

$$dI / I = \text{konštanta} \quad (1)$$

Potom prírastok hlasitosti  $dH$  je úmerný relatívnej zmene intenzity zvuku:

$$dH = b \cdot (dI / I) \quad (2)$$

pričom  $b$  je konštanta.

Úpravou tohto výrazu bude pre hlasitosť platiť:

$$H = 10 \cdot \log (I / I_0) [ \text{dB}, \text{W} \cdot \text{m}^{-2} ] \quad (3)$$

Referenčná prahová intenzita (pre 1 000 Hz) je  $I_0 = 10^{-12} \text{ W} \cdot \text{m}^{-2}$ .

Tieto vzťahy ale uvažujú z hľadiska subjektívneho vnímania iba logaritmickú závislosť medzi hlasitosťou a intenzitou zvuku a nerešpektujú frekvenčnú závislosť citlivosti ľudského sluchu. Platia iba pre tóny s frekvenciou 1 kHz. Pre tóny s inou frekvenciou sa ich hlasitosť určuje subjektívnym porovnaním hlasitostí týchto tónov s referenčným tónom 1 kHz. Týmto spôsobom sa získajú hladiny hlasitosti, ktoré vyjadrujú veľkosť akustického tlaku na rôznych frekvenciách, ktorý spôsobí rovnaký vnem hlasitosti ako referenčný tón a nazývame ich **krivky hladín rovnakej hlasitosti**.

Jednotkou hladiny hlasitosti je **fón (Ph)** (na frekvencii 1 kHz je veľkosťou rovný 1 dB) a používa sa len v prípadoch, keď bola hladina hlasitosti zistená subjektívnym porovnaním (Smetana, C., 1981).

Hladina hlasitosti vo fónoch však nevyjadruje správne subjektívne vnímané zmeny hlasitosti, napr. rozdiel 5 fónov pri sluchovom prahu je takmer nepozorovateľný, na vyšších hladinách je však táto zmena hlasitosti značná. Aj pri vnímaní zvuku, ktorý sa skladá z niekoľkých rôznych tónov, nie je pre určenie výslednej hladiny hlasitosti smerodajný súčet intenzít, ale súčet jednotlivých hlasitostí, ktoré by spôsobili jednotlivé tóny. Preto bola experimentálne zave-

dená čisto subjektívna stupnica hlasitosti, ktorej jednotka bola nazvaná **son**. (Smetana, C., 1981).

Hlasitosti  $I$  son zodpovedajú tóny s hladinou hlasitosti 40 fónov. Vzťah medzi hladinou hlasitosti  $LN(Ph)$  a hlasitosťou  $N$  (son) vyjadruje relácia (4).

$$N = 2^{(L_N - 40) / 10} [ \text{son}; Ph ] \quad (4)$$

Potom pre hladinu hlasitosti bude platiť:

$$L_N = 33,22 \cdot \log N + 40 \quad (5)$$

Z tejto závislosti vyplýva, že ak sa zvýši hladina hlasitosti o  $10 Ph$ , zväčší sa hlasitosť dvojnásobne.

### 3.2 Výška tónu

**Výška tónu** (zvuku) je fyziologický pojem, ktorý závisí na frekvencii tónu alebo zvuku. Je však do istej miery závislý aj na intenzite, aj keď pre subjektívne určenie výšky tónu je frekvencia zvuku najdôležitejšia.

Podľa frekvenčného rozsahu rozlišujeme oblasti:

- do 16 Hz - *infrazvuk*,
- 16 Hz až 16 kHz - *zvuk*,
- 16 kHz až 1 GHz - *ultrazvuk*,
- nad 1 GHz - *hyperzvuk*.

Vnímaný frekvenčný interval je pre rôzne osoby rozdielny a zároveň sa mení u tej istej osoby aj vekom. Vo všeobecnosti sa udáva rozsah počuteľných frekvencií medzi 16 Hz a 16 000 Hz (v detstve je to až 20 000 Hz, v starobe sa horná hranica rozsahu znižuje na 10 000 Hz).

Pre človeka sú počuteľné zvuky významným zdrojom informácií, ale aj pozitívnym faktorom priaznivo pôsobiacim na životné funkcie človeka, hlavne tiché a melodické zvuky – šum lesa, tichá hudba. Tieto pozitívne účinky sa využívajú v liečebných procesoch nazývaných *muzikoterapia*.

**Subjektívna výška** tónu je daná frekvenciou čistého tónu, ktorý má pri subjektívnom hodnotení rovnakú výšku ako skúmaný zvuk – túto výšku označujeme ako *absolútna výška*. Ľudia, ktorí sú schopní určiť takto presne subjektívne výšku tónu, majú absolútny hudobný sluch a túto absolútnu výšku zvuku si pamätajú neobmedzene dlho. Človek s pomerne dobrým sluchom je schopný rozoznať

len *relatívnu výšku* tónu, ktorá je vyjadrená hudobnými intervalmi. Tieto hudobné intervaly si väčšina ľudí môže pamätať dlhodobou.

Jednotkou relatívnej výšky je jeden **tón**, ktorý sa mení na zlomky (poltón, štvrttón, apod.) alebo násobky (prima, sekunda, ..., oktava).

Jednotka subjektívnej výšky tónu bola nazvaná **1 mel**. Tón  $1\ 000\ \text{Hz}$  na hladine hlasitosti  $40\ \text{dB}$  (je rovný hlasitosti  $1\ \text{son}$ ) má subjektívnu výšku  $1\ 000\ \text{melov}$ .

Pre proces záznamu a reprodukcie zvuku je dôležitá *minimálna rozpoznateľná zmena frekvencie tónu*, ktorá je daná pomerom  $dfff$  a je závislá na frekvencii zvuku. Ľudský sluch je najviac citlivý na zmenu frekvencie pri frekvencii okolo  $2\ \text{kHz}$  a intenzite zvuku  $60\ \text{dB}$ , kedy je minimálna rozpoznateľná zmena frekvencie len asi  $0,0017$ . Pri prahu počuteľnosti sú zmeny frekvencie rozpoznateľné ťažšie.

Na to, aby si človek uvedomil výšku tónu nejakého zvukového vnemu, musí zvukový podnet trvať určitý čas. Ak má príliš krátke trvanie, tak subjektívny vnem výšky tónu je nižší ako zodpovedá frekvencii.

### 3.3 Skreslenie v sluchovom orgáne

Ucho nie je dokonalý orgán, a preto vykazuje určité skreslenie. Skreslenie je spôsobené najmä zmenou reprodukcie vlnenia, ktoré sa šíri tekutinou v labirinte a vo vnútornom uchu pri premene mechanických vibrácií na nervové impulzy. V podstate rozoznávame tri druhy skreslenia: amplitúdové, útlmové a fázové. Tieto skreslenia sa môžu vzájomne vyvolávať.

**Amplitúdové skreslenie** je pre fyziológiu ucha najvýznamnejšie. Pri tomto skreslení sa nelineárne prenášajú rôzne amplitúdy frekvencií. Pri nízkych hodnotách intenzity (do  $40\ \text{dB}$  nad prahom počuteľnosti) je prenos lineárny, bez zistiteľného skreslenia. Pri väčšej intenzite (nad  $70\ \text{dB}$ ) je privedený čistý tón reprodukovany prevodovým systémom ako *základný tón* a rad harmonických tónov, ktoré nazývame *aurálne harmonické tóny*.

**Útlmové skreslenie** vzniká tým, že tóny s rôznymi frekvenciami sú prenášané s rôznou amplitúdou (v súlade s krivkami rovnakej hlasitosti). Pre väčšie intenzity je ale útlmové skreslenie menšie, lebo citlivosť sluchu sa pre rôzne tóny do istej miery vyrovnáva.

**Fázové skreslenie** spočíva v nesprávnom prenášaní fázy kmitov, tj. v rôznom časovom posunutí jednotlivých zložiek oproti pôvodnému zvuku. Tvar čistého sínusového kmitu sa fázovým skreslením nemení. Naopak pri zložených tónoch



sa posúva každá sínusová zložka o iný uhol, takže vlnenie dostáva úplne iný tvar.

Pre sluchové vnemy majú veľký význam **kombinačné tóny**. Vznikajú v prevodovom systéme a vo vnútornom uchu intermoduláciou pri súčasnom prenose dvoch alebo viacerých čistých tónov. Kombinačné tóny menia charakter subjektívneho vnemu zmesi tónov a rozširujú skutočné spektrum zvuku smerom hore a dole.

Citlivosť ucha k vonkajšiemu skresleniu je rôzna – závisí na usporiadaní pokusu. Ak porovnáme dva tóny – čistý a s premenlivým skreslením, je možné rozoznať skreslenie menšie ako 0,3 %. Pri bežnej reprodukcii (napr. hudby) nie je možnosť porovnávať tóny týmto spôsobom, čo má za následok, že poslucháč nie je schopný skreslenie menšie ako 5% rozoznať.

### 3.4 Citlivosť sluchu

Citlivosť sluchu je určená minimálnou intenzitou zvuku, ktorú je človek s normálnym sluchom schopný vnímať a označujeme ju ako **prah počuteľnosti zvuku**, ktorý je ale pre čisté tóny odlišný ako prah počuteľnosti pre širokopásmový šum, pásmo šumu, reč, a pod.

Prah počuteľnosti je závislý na frekvencii a na spôsobe, akým zvuk meriame. Ucho je najviac citlivé na frekvencie v blízkosti 4kHz. Úrovně akustického tlaku, ktoré je možné rozoznať pri 4 kHz, sa nedajú rozoznať pri iných frekvenciách. Čiže dva tóny rovnakých výkonov ale rôznych frekvencií neznejú rovnako hlasno.

Rozsah hlasitosti sluchového vnemu je zhora obmedzený toleranciou sluchového orgánu vzhľadom k zvuku. Pri určitej hodnote intenzity zvuku sú podráždené nielen sluchové zakončenia, ale aj hmatové telieska – okrem sluchového vnemu vzniká aj vnem hmatový, ktorý registrujú aj osoby úplne hluché. Intenzita, pri ktorej dochádza k hmatovému vnemu, sa nazýva **hmatový prah** (asi 120 dB). Pri ďalšom náraste intenzity sú dráždené mnohé nervové zakončenia pre vnímanie bolesti a v tomto prípade hovoríme o **prahu bolestivosti** (okolo 130 dB). Pri dosiahnutí prahu hmatového a prahu bolestivosti dochádza v krátkom čase k poškodeniu sluchového orgánu, ktorý je na takéto veľké hodnoty intenzity veľmi citlivý. Sluchovým prahom, prahom hmatovým a prahom bolestivosti je vymedzené tzv. *sluchové pole*.

Pri dlhodobom pôsobení zvukov veľkých intenzít následne dochádza k trvalému poškodeniu sluchu hlukom.

### 3.5 Adaptácia a únava sluchu

Medzi dôležité vlastnosti ľudského sluchu, na ktoré musíme pamätať najmä pri subjektívnych skúškach, patrí adaptácia a únava sluchu.

**Adaptácia sluchu** je vyvolaná predchádzajúcim zvukovým podráždením a prejavuje sa ako zmena citlivosti sluchu. Pri hladinách hlasitosti nad  $80\text{ dB}$  vzniká s oneskorením  $10\text{ ms}$  v strednom uchu reakcia, pri ktorej sa sťahujú napínače bubienka a strmienkového svalu. To má za následok zväčšenie tuhosti a tým aj impedancie prevodovej sústavy stredného ucha pre hlboké tóny. Tento jav môže byť vyvolaný tónmi rôznych frekvencií a ucho sa takýmto spôsobom chráni pred silnými zvukovými podnetmi. Vo vnútornom uchu sa adaptácia sluchu uskutočňuje tým, že sa zvyšuje prah podráždenia zmyslových buniek, čím sa prah sluchu zvýši a hluk vnímame so zníženou hlasitosťou. Po dobu trvania zvuku je adaptácia určená veľkosťou maskovania. Po skončení zvukového podnetu je sluch schopný vrátiť citlivosť do predchádzajúceho stavu v priebehu  $0,5$  až  $1\text{ s}$ . Ak je ale podráždenie sluchu vyvolané zvukom veľkej intenzity, zvyšuje sa doba návratu citlivosti sluchu do pôvodného stavu až na niekoľko sekúnd.

**Únava sluchu** je spôsobená prekročením fyziologickej hranice a prejavuje sa pri zvukoch s hladinou hlasitosti  $90\text{ dB}$  a viac, a to aj pri ich krátkom trvaní. Ak je sluch exponovaný zvukom dlhší čas, môže nastať prípad, že citlivosť sluchu je znížená aj na hodinu, deň a viac. Ak sa únava sluchu neopakuje, vracia sa sluch po tejto dobe na svoju prahovú úroveň. Pri pôsobení spojitého hluku sa znižuje citlivosť sluchu pre frekvencie okolo  $4\text{ kHz}$ . V prípade, že je sluch vystavovaný častej únave a dlhým expozíciám hluku, nedôjde po dobu odpočinku k úplnej úprave posunu sluchového prahu a môže dôjsť k poškodeniu sluchu. Najprv býva postihnuté počutie vysokých tónov v oblasti  $4$  až  $6\text{ kHz}$ , ktoré sa často prejavuje ako *subjektívne šelesty*. Neskôr dochádza k strate sluchu pri šepote a frekvenciách dôležitých pre zrozumiteľnosť reči. Pri práci v hluku nie sú po prvých rokoch zmeny sluchu výrazné. Pri hlukoch do  $100\text{ dB}$  sa obvykle objavuje rýchlejší postup sluchovej poruchy po  $7$  až  $10$  rokoch. Vo veku človeka okolo  $50$  rokov sa proces zhoršovania sluchu opäť spomaľuje. Ak ale tento proces poškodzovania sluchu pokračuje, vedie to k stupňu zhoršenia, pri ktorom človek začína mať problémy so *zrozumiteľnosťou reči*.

### 3.6 Maskovanie

V situácii, pri ktorej prichádzajú do sluchového orgánu súčasne dva zvuky, môže dosiahnuť podráždenie od jedného z nich hodnotu, pri ktorej je vnem

druhého zvuku čiastočne alebo úplne potlačený. Tomuto javu hovoríme **maskovanie**.

Maskovací jav je daný spôsobom činnosti nervových buniek a vlákien na bazálnej membráne. Maskovací tón rozochveje určitý počet vlákien a nasýti ich, čím spôsobí, že nie sú schopné určitý čas reagovať na ďalší podnet. Maskovanie je ale podmienené tým, že maskovaný a maskujúci zvuk musia zasiahnuť rovnaké miesto na bazálnej membráne – musia byť frekvenčne blízke. **Simultánne maskovanie** sa vyskytuje, ak sa vyskytujú dva zvukové signály v rovnakom čase, napr. nejaká konverzácia (*maskovaný signál*) je vlastne nepočuteľná kvôli prechádzajúcemu vlaku (*maskovač*). Maskovací účinok je možné dosiahnuť nielen za súčasnej prítomnosti dominantného tónu, ale aj určitú dobu pred jeho výskytom – *spätne maskovanie* a po jeho doznení – *predné maskovanie*. Ide o intervaly niekoľko desiatok až stoviek milisekúnd a je jasné, že maskovací účinok klesá so vzdialenosťou od výskytu dominantného tónu.

Maskovanie sa stáva výraznejšie, ak dva zvukové signály sú blízko seba v časovej aj frekvenčnej oblasti. Maskovací účinok čistého tónu je najväčší na jeho vlastnej frekvencii. Pri slabších tónoch (*40 dB* nad prahom počuteľnosti) je maskovací účinok rozložený na obe strany. Pri zväčšovaní intenzity sú tóny vyššie ako maskovacie maskované viac. Účinok maskovania čistých tónov a pásiem šumu pri rovnakej hlasitosti sa líši.

Čistý tón je charakteristický tým, že na bazálnej membráne zasahuje len jedno miesto, naopak *biely šum* zasahuje celú bazálnu membránu, a preto maskuje v celom rozsahu počuteľných frekvencií. Najviac je to ale v oblasti okolo *4 kHz*, čo súvisí s maximálnou citlivosťou sluchu v tejto oblasti. Pri maskovaní čistého tónu bielym šumom je využitá len úzka časť frekvenčného pásma šumu – frekvencie blízke maskovanému tónu. Šírku tohto aktívneho frekvenčného pásma nazývame **kritická šírka pásma** šumu pre danú frekvenciu. Čistý tón bude maskovaný šumom kritického pásma, ak toto pásmo zasahuje tú oblasť na bazálnej membráne ako čistý tón.

Koncept kritických frekvenčných pásiem vychádza z experimentov s ľudskou počuteľnosťou a z myšlienky, že ucho analyzuje počuteľný frekvenčný rozsah použitím súboru *frekvenčných subpásiem*. Kritické frekvenčné pásma môžu byť uvažované ako frekvenčné mierky – vyjadrujú selektivnosť sluchu pre rôzne tóny.

### 3.7 Binaurálne počutie

K veľkému analytickému potenciálu ľudského sluchu patrí aj možnosť prijímania informácií, ktoré spočíva v zdvojení sluchového orgánu – počúvanie oboma ušami, t.j. **binaurálne počutie**.

Binaurálne počutie je podobne ako zdvojený zrakový orgán využité pre priestorové vnímanie, čo má v spojení so zrakom veľkú biologickú hodnotu. Okrem toho prináša počutie oboma ušami ďalšie možnosti v sluchovej analýze, ako sú javy: zvýšenie sluchovej ostrosti, zvýšenie hlasitosti zvuku, zlepšenie výberu signálu zo šumu, zlepšenie výberu signálu z dozvuku, lateralizácia sluchového vnemu, smerové a priestorové počutie.

Prvé dva javy – zvýšenie ostrosti sluchu a hlasitosti zvuku, vznikajú jednoduchým zdvojením nervového podráždenia, ktoré sa vlastne z oboch sluchových orgánov sčíta. Ostatné javy vznikajú spracovaním binaurálnych rozdielov zvuku, ktoré sú veľmi nepatrné, ale sú citlivo spracovávané nervovým systémom. Prirodzené binaurálne rozdiely vznikajú šírením zvuku, vlastnosťami vonkajšieho ucha a z priestorových akustických pomerov.

K tomu, aby vznikol dojem prirodzeného umiestnenia zdroja zvuku, je potrebné, aby sa k základným faktorom (rozdiel času a intenzity) priradili ešte ďalšie faktory, ktoré sú podstatou tzv. *smerového a priestorového počutia*.

### 3.8 Smerové a priestorové počutie

**Smerové počutie** nám umožňuje určenie umiestnenia (lokalizáciu) zdroja zvuku v priestore, a to pomocou určenia smeru a odhadom vzdialenosti.

Ak je zdroj zvuku umiestnený stranou od poslucháča, zvukové vlny prichádzajú k jednému uchu o nejaký časový okamih skôr ako k druhému. Čím viac je tento zdroj umiestnený stranou, tým je časový rozdiel dopadu vln na sluchové orgány väčší, a tým sa nám zdá vychýlenie zdroja z roviny súmernosti oboch uší väčšie. Človek dokáže oveľa lepšie rozoznať, či je zvukový zdroj od neho vľavo alebo vpravo, ako určiť, či je pod ním alebo nad ním.

Pri vnímaní krátkodobého zvukového signálu je pre určenie smeru dôležitý časový rozdiel medzi okamihmi dorazenia zvukových vln k ľavému a pravému uchu. Ak je tento časový rozdiel nulový, je zrejmé, že zvukový zdroj leží v normálovej rovine. Človek je schopný rozoznať pri slede krátkych časových impulzov veľmi malý časový rozdiel – asi 50 ms.

Pri vnímaní dlhotrvajúcich zvukových signálov sa musia počítať časové rozdiely v okamihoch, keď sa zvuk objaví v oboch ušiach v rovnakej fáze, čím sa vlastne časový rozdiel prevádza na fázový. Ľudský sluch dokáže výrazne cit-

livejšie určiť smer pomocou fázových rozdielov pre hlbokotónové zvuky (až do 800 Hz). Pre vysoké tóny sa blíži polovica ich vlnovej dĺžky vzdialenosti oboch uší, čím vzniká fázový rozdiel  $180^\circ$  a zvuk dopadá na druhé ucho.

Dôležitým parametrom smerového vnímania je aj **intenzitný rozdiel zvuku**. V prípade, že zdroj zvuku sa nachádza v strednej rovine (rovina určená stredom spojnice oboch uší), dopadá zvuková energia na obe uši v rovnakej intenzite. Ak sa zdroj vychýli zo strednej roviny, intenzita zvuku sa pre obe uši zmení a zdroj je lokalizovaný v smere väčšej intenzity. Vnem rôznych intenzít je pre blízke zdroje následkom väčšieho priblíženia zdroja k jednému uchu a pre vzdialené zdroje akustickým tienením hlavy. Akustický tieň sa môže uplatniť len pri vysokých tónoch, pre ktoré je hlava dostatočnou prekážkou, tj. v prípadoch, keď sa vlnová dĺžka blíži alebo je menšia ako rozmer hlavy. Pre nízke tóny sa tento jav nevyskytuje a tóny do 200 Hz prichádzajú do uší s rovnakou intenzitou. Od 500 Hz do 3 kHz je intenzitný rozdiel okolo 7 dB, ale potom sa rýchle zväčšuje a pri frekvencii 5 kHz dosahuje 25 dB a pri 10 kHz dokonca 30 dB.

Na rozpoznávanie smeru v strednej rovine, tj. či zvuk prichádza spredu, zozadu alebo zhora, sú ale intenzitné a časové rozdiely nedostatočné. Lokalizáciu zvuku v tejto rovine umožňuje pohyb hlavy, ktorý človek pri posluchu vykonáva mimovoľne. Každé takéto pootočenie je zdrojom sledu meniacich sa časových rozdielov medzi oboma ušami, ktoré presne vymedzujú polohu zvukového zdroja.

**Odhad vzdialenosti zdroja zvuku** je oveľa náročnejší a aj menej presný ako určenie smeru a závisí na tom, či ide o bezodrazový priestor alebo priestor s odrazmi. V bezodrazovom priestore je dôležitá znalosť intenzity zdroja, ktorá je ovplyvňovaná frekvenciou zvuku a vlhkosťou vzduchu tak, že s narastajúcou frekvenciou a vlhkosťou narastá aj útlm zvuku na jednotku dĺžky. V priestore s odrazmi sa odhad vzdialenosti zlepšuje vďaka zložitému spracovaniu sluchových vnemov a vyhodnoteniu prvých odrazov, ktoré sú následne takisto spracovávané nervovým systémom.

**Priestorový zvukový vnem** je teda tvorený odrazmi zvuku od stien a dozvukom, ktorý je, ako je uvedené v predchádzajúcej kapitole, spracovávaný v nervovom systéme s diferencovaným útlmom. To má za následok jeho potlačenie, a preto vystupuje len ako súčasť zvukového pozadia, čiže je to zvuková kulisa užitočného signálu. Táto dozvuková kulisa je dôležitým doplnkom k zvukovému vnemu, čím sa odstraňujú veľmi neprijemné dojmy z tiesnivej uzavretosti alebo naopak prázdnej rozľahlosti. Zvlášť pri umeleckom prejave môže mať dozvuk veľmi emocionálny účinok na celkový sluchový vnem.

#### 4 Využitie vlastností sluchového vnímania v technických aplikáciách

V súčasnosti rastúca snaha o zvyšovanie kvality spracovania, prenosu a reprodukcie zvukových dát má za následok zväčšené nároky na množstvo spracovávanej informácie (Sokolowsky, P., Šedivá, Z., 1994). V oblasti záznamu zvuku je to hlavne prípad *digitálnych záznamových médií*, ktoré poskytujú vysokú kvalitu reprodukcie, ale aktuálna je tu otázka efektívneho využitia pamäťovej kapacity. V oblasti prenosu zvuku napr. v perspektívnom *rozhlasovom vysielaní DAB (Digital Audio Broadcast)*, ktoré umožňuje šírenie rozhlasových programov so zvukovou kvalitou kompaktných diskov, je tento problém spojený so znížením bitovej rýchlosti, ktorá zabezpečí efektívne využitie kapacity prenosového kanálu.

Tieto požiadavky je možné splniť zmenšením objemu spracovávaných dát – **kompresiou**, ktorá musí zaručiť zachovanie kvality (Polec, J., Pavlovičová, J., Oravec, M., 1996). V zásade sa rozlišujú tieto kompresné techniky:

- *bezstratové* – umožňujú dokonalú rekonštrukciu pôvodného dátového toku, pričom je možné dosiahnuť len nízke kompresné pomery (2 až 3), závislé na charaktere signálu,
- *stratové* – nie je možné vrátiť sa k pôvodnej podobe dátového súboru, ponúkajú však vysoké kompresné pomery (6 až 25).

Druhá metóda kompresie zaznamenáva v súčasnosti obrovský rozvoj, najmä vďaka **psychoakustickým metódam kódovania**. Tieto metódy využívajú nedokonalosť ľudského sluchu a odstraňujú detaily, ktoré sú pre ucho nepostrehnuteľné.

Asi najviac sa využíva *jav maskovania* založený na tom, že ľudské ucho nie je schopné rozlíšiť v prítomnosti silného signálu signál slabší, ktorý preto zanikne. Metóde využívajúcej tento jav hovoríme **Frequency Masking** (Bezucha, P., 1993).

Existuje aj metóda **Temporal Masking**, ktorá je založená na *zotrvačnosti vnemu zvuku*. Napr. pri prehrávaní signálu 2 kHz hlasitosti 70 dB a súčasne tónu 2,1 kHz hlasitosti 50 dB bude druhý tón prekrytý, a preto nepočuteľný. V prípade, že bude silnejší signál vypnutý, bude tón ešte asi 5 ms nepočuteľný, čo je možné využiť v procese kódovania tohto zvukového signálu.

Tieto javy využíva v súčasnosti najrozšírenejší formát kompresie video a audio dát – **MPEG (Moving Picture Experts Group)**.

Iná, moderná oblasť aplikácií fyzikálnych vlastností zvuku je oblasť zvukovej steganografie (Ivanka, J., Čandík, M., 2004). Steganografia sa zaoberá metó-

dami utajenia komunikácie, tj. realizuje skrytý prenos informácie vložением dát do iných (tzv. krycích) dát tak, aby modifikácia pôvodných dát bola zmyslovo nepostrehnuteľná. (V porovnaní s kryptografickými technikami, ktoré utajujú obsah dát ich transformáciou do inej, nezrozumiteľnej podoby, samotnú komunikáciu, prenos tejto „šifrovanej“ správy neutajujú). Rozvoj elektronických steganografických techník bol stimulovaný publikovaním koncepcie Emila Hembrooka v roku 1954, ktorý ako zdrojové (krycie) dáta použil práve zvukové signály. V prípade zvukových krycích dát steganografické techniky využívajú pre vkladanie (tajných) dát tieto techniky:

- *Modifikáciu najmenej významových bitov* (low bit encoding) zvukových signálov – pre digitálne reprezentované zvukové signály,
- *Fázové kódovanie* (phase coding), ktoré modifikujú niektoré časti (fázy) segmentov audio signálov pomocou iných, referenčných častí (vzoriek), ktoré predstavujú ukrývané dáta.
- *Rozprestreté spektrum* (spread spectrum), ktoré sa snaží rozšíriť frekvenčné spektrum krycích (zvukových) signálov na čo najväčšiu možnú šírku,
- *Ukrývanie dátovej odozvy* (echo data hiding), ktoré realizujú ukrytie dát do zvukových signálov zavedením odozvy signálu.

Systémy využívajúce psychoakustické redukčné princípy priniesli kvalitatívny skok v oblasti rozhlasového prenosu a umožnili vývoj záznamových nosičov a zariadení. S ich využitím sa počíta v digitálnom rozhlasovom vysielaní v pásme  $1,5\text{ GHz}$ , určeným aj pre kvalitný príjem mobilnými prijímačmi a v prenose viackanálového televízneho doprovodu systému s vysokou rozlišovacou schopnosťou (HDTV) v pásme  $20\text{ GHz}$ . Úspora bitovej rýchlosti pri zachovaní najvyššej možnej kvalite je zrejma – dosahuje pomer  $1:4$  až  $1:7$ . Pokiaľ by bol týmto spôsobom upravený záznam na kompaktnom disku, dosahovala by jeho záznamová doba päť hodín. Systém minidisk (MD) využíva podobné princípy a jeho záznamová kapacita je až 74 minút pri priemere disku 63 mm.

## 5 Záver

Cieľom príspevku bolo uviesť prehľad základných princípov a vlastností ľudského sluchového vnímania a poukázať na „vrstvitosť“ a zložitosť danej oblasti. Je nutné si uvedomiť, že len kvalitne spracovaný obsah predkladaných informácií a obsah učiva, ktorý spĺňa nielen formálne ale i obsahové „kontú-

ry“ vnímania, dá študentom či širokej verejnosti šancu získať nové vedomosti a „precvičiť“ svoje zručnosti.

## Literatúra

- Bezucha, P. Psychoakustické redukční principy pro digitální přenos záznamu zvuku. *Sdělovací technika*, 4/1993, s. 144-146. ISSN 0036-9942
- Hupka, Š. a kol. *Základy biofyziky I*. Bratislava: LF UK Bratislava, 1978, ISBN 80-902318-5-3.
- Ivanka, J. - Čandík, M. Techniky ukryvání dat a steganografie. In: *Security magazin*, 2004, roč. XI, vyd. 57, 1/2004, vyd. Familymedia Praha, str. 2-3, ISSN 1210-8723.
- Kolmer, F. - Kyncl, J. *Prostorová akustika*. Praha: SNTL/ALFA, 1980. ISBN 80-7146-107-5
- Polec, J. - Pavlovičová, J. - Oravec, M. *Vybrané metody komprese dát*. Bratislava: FABER, 1996. ISBN 80-223-1392-0
- Sokolowsky, P. - Šedivá, Z. *Multimédia - současnost budoucnosti*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-081-3.

Ing. Marek Čandík, PhD.  
Ústav elektrotechniky a měření  
Institut řízení procesů a aplikované informatiky  
Fakulta technologická  
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Ul. Nad stráněmi 4511  
760 01 Zlín  
candik@ft.utb.cz

Mgr. Štefan Chudý  
Ústav pedagogických věd  
Univerzitní institut  
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Ul. Mostní 5139  
760 01 Zlín  
chudy@uni.utb.cz



# K INOVACI HODNOCENÍ OBTÍŽNOSTI TEXTU UČEBNIC PŘÍRODOPISU

Libuše Hrabí

## Souhrn

V tomto článku jsou zahrnuty poznatky o vyhodnocování obtížnosti výkladových textů 22 současných českých učebnic přírodopisu pro 6. až 9. ročník základních škol. Analýzy výkladových textů byly prováděny metodou dle PLUSKALA. Z dosažených výsledků je zřejmé, že průměrné hodnoty celkové obtížnosti výkladových textů analyzovaných učebnic se zvyšují od 6. ročníku po 8. ročník. Tyto hodnoty se pohybují od 44,50 do 51,48 bodu. Nižší obtížnosti se vyznačují učebnice pro 9. ročník.

## Klíčová slova

Učebnice přírodopisu, hodnocení obtížnosti textu, syntaktický faktor, sémantický faktor.

## Abstract

Towards innovation of evaluating the difficulty of text in biology textbooks

This paper presents an analysis of the difficulty of the lecture text portions in 22 current Czech biology textbooks for 6<sup>th</sup>-9<sup>th</sup> grades. The evaluation methodology was based on PLUSKAL. The results indicate that the average difficulty scores increase from 6<sup>th</sup> grade (44.5) to 8<sup>th</sup> grade (51.48). Textbooks for 9<sup>th</sup> grades show lower difficulty levels.

## Key words

Biology textbooks, text difficulty evaluation, syntactic factor, semantic factor.

## Úvod

Učebnice zůstávají i nadále nejdůležitějším didaktickým prostředkem ve výuce na základních a středních školách. V poslední době existují již i některé elektronické učebnice, o jejichž nabídce a také cenových relacích se můžeme dozvědět pomocí internetu. Pro běžnou potřebu žáků a učitelů se při výuce přírodopisu používají nejrůznější alternativní učebnice. Je na učitelích a vedení

školy, kterou ediční řadu si vyberou pro výuku. Učebnice různých nakladatelství se liší zpracováním jednotlivých tematických celků. V některých z nich je tentýž tematický celek velmi podrobně a obšírně zpracován, v jiných zase může být příliš krátký a minimálně náročný. Při tvorbě učebnic se podílejí týmy odborníků různých profesí. Na výzkumu hodnocení učebnic z různých stránek se u nás podílí PLUSKAL (1997), průcha (1984, 1989, 1997), WAHLA (1983), ve Finsku AHLBERG (1991). V Německu se touto problematikou zabývala NESTLER (in PLUSKAL 1997). Její stupnice obtížnosti textu zahrnuje 5 pásem. Při orientaci podle této stupnice lze říci, že jestliže obtížnost textu učebnice činí kolem 25 bodů, je vhodná pro 7. ročník. Je třeba zdůraznit, že tato obecná stupnice byla vytvořena před více než 30 lety. Za toto období se změnila koncepce tvorby učebnic. Ráda bych poznamenala, že v zahraničí se výzkum učebnic soustřeďuje do specializovaných center, ale v České republice tato instituce chybí. To ovšem není ku prospěchu vzniku nových učebnic, jejichž kvalitu nemáme dostatečně podloženu.

Proto bylo záměrem mého výzkumu zhodnotit obtížnost výkladového textu učebnic přírodopisu pro 6. až 9. ročník základních škol.

### **Materiál a metody**

K hodnocení obtížnosti textu jednotlivých učebnic přírodopisu pro 6. až 9. ročník základních škol byly použity knihy našich současných nakladatelství: FORTUNA (1997, 1998, 1999), JINAN (1998, 2000, 2001), NOVÁ ŠKOLA (1998), PRODOS (1998, 1999, 2000), SCIENTIA (1997, 1998, 2000, 2001), SPN (1998, 1999). Přesné citace jsou uvedeny v kapitole Literatura.

Od nakladatelství NOVÁ ŠKOLA bylo možné analyzovat jen učebnice pro výuku v 6. a 7. ročníku základní školy, neboť knihy pro 8. a 9. ročník nevyšly.

Pro hodnocení obtížnosti textů byl použit postup dle PLUSKALA. Pomocí něho bylo možné zjistit také koeficienty hustoty odborné informace (i) a (h) a koeficient hustoty numerických údajů (n).

Z každé učebnice bylo vybráno 10 vzorků po nejméně 100 slovech ( $\Sigma N$ ) souvislého textu.

Jednotlivé zdroje obtížnosti, jejich symboly, definice a způsoby výpočtu jsou následně uvedeny:

T - celková obtížnost výkladového textu;  $T = T_s + T_p$  (body)

$T_s$  - stupeň syntaktické obtížnosti textu (syntaktický faktor);  $T = T_s + T_p$   
(body)

$\bar{V}$  - průměrná délka věty (v počtu slov)

$\bar{U}$  - průměrná délka větných úseků (syntaktická složitost věty)

$T_p$  - stupeň pojmové obtížnosti výkladového textu /sémantický faktor/  
(body)

$$T_p = 100 \times \frac{\sum P}{\sum N} \times \frac{\sum P_1 + 3\sum P_2 + 2\sum P_3 + 2\sum P_4 + \sum P_5}{\sum N} \quad (\text{body})$$

$$\frac{\sum U}{\sum N} \times 100 \quad - \quad \text{proporce sloves (\%)} \quad -$$

$$\frac{\sum P}{\sum N} \times 100 \quad - \quad \text{proporce substantivních pojmů (\%)} \quad -$$

$$\frac{\sum P_1}{\sum N} \times 100 \quad - \quad \text{proporce běžných pojmů (\%)} \quad -$$

$$\frac{\sum P_2}{\sum N} \times 100 \quad - \quad \text{proporce odborných pojmů (\%)} \quad -$$

$$\frac{\sum P_3}{\sum N} \times 100 \quad - \quad \text{proporce faktografických pojmů (\%)} \quad -$$

$$\frac{\sum P_4}{\sum N} \times 100 \quad - \quad \text{proporce číselných údajů (\%)} \quad -$$

$$\frac{\sum P_5}{\sum N} \times 100 \quad - \quad \text{proporce opakovaných pojmů (\%)} \quad -$$

$$i = 100 \times \frac{\sum P_2 + \sum P_3 + \sum P_4}{\sum N} \quad - \quad \text{koeficient hustoty odborné informace} \\ \text{(proporce odborných a faktografických} \\ \text{pojmů a číselných údajů v celkové sumě} \\ \text{slov) (\%)} \quad -$$

$$h = 100 \times \frac{\sum P_2 + \sum P_3 + \sum P_4}{\sum P} \quad - \quad \text{koeficient hustoty odborné informace (pro-  
porce odborných a faktografických pojmů a čí-  
selných údajů v celkové sumě pojmů) (\%)}$$

$$n = \frac{\sum P_4}{\sum P} \times 100 \quad - \quad \text{koeficient hustoty numerických údajů (\%)}$$

Následně byla vypočtena průměrná hodnota celkové obtížnosti textů pro jednotlivé ročníky, průměrná hodnota stupně syntaktické obtížnosti textů pro jednotlivé ročníky a také průměrná hodnota stupně pojmové obtížnosti. Kromě toho byly vypočteny hlavní statistické ukazatele.

K těmto výpočtům bylo použito následujících symbolů a vzorců:

$x$  - naměřená hodnota

$\bar{x}$  - aritmetický průměr

$n$  - počet naměřených hodnot

$n-1$  - počet stupňů volnosti

$s_{\bar{x}}$  - střední chyba

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n} \quad - \quad \text{aritmetický průměr}$$

$$s = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n - 1}} \quad - \quad \text{směrodatná odchylka}$$

$$s_{\bar{x}} = \frac{s}{\sqrt{n}} \quad - \quad \text{střední chyba aritmetického průměru}$$

$$v = \frac{s}{\bar{x}} \times 100 \quad - \quad \text{variační koeficient (\%)}$$

## Výsledky

Průměrné hodnoty celkové obtížnosti výkladových textů 22 učebnic přírodopisu pro 6. až 9. ročník základních škol, hodnocené postupem dle Pluskala, jsou uvedeny v tabulce 1. Uvádím zde rovněž vypočtené hodnoty základních statistických ukazatelů. V grafu 1 je znázorněna průměrná hodnota proporce syntaktického a sémantického faktoru k celkové průměrné hodnotě obtížnosti výkladových textů v jednotlivých ročnících.

Z údajů v tabulce je zřejmé, že průměrná hodnota celkové obtížnosti textů učebnic pro 6. ročník dosahuje 44,50 bodu. V 7. a 8. ročníku jsou tyto hodnoty vyšší a činí 47,88 bodu a 51,48 bodu. V učebnicích pro 9. ročník je tato hodnota blízká průměrné hodnotě obtížnosti učebnic pro 7. ročník a dosahuje 48,55 bodu. Nižší hodnota obtížnosti učebnic pro 9. ročník je způsobena nižším zatížením učebnic odbornými, faktografickými a číselnými pojmy.

V rámci jednotlivých ročníků je rozdílná variabilita mezi jednotlivými nakladatelstvími. Nejvyrovnanější je celková obtížnost v souboru učebnic pro 8. ročník, kde variační koeficient dosahuje 8,08 % a naopak nejvyšší rozdíly v obtížnosti se ukazují u učebnic pro 7. ročník (14,24 %).

Průměrná hodnota syntaktického faktoru se pohybuje v rozmezí od 7,92 bodu do 11,78 bodu, vzrůstá od 6. do 9. ročníku. Variační koeficient je nejnižší u učebnic pro 9. ročník a činí 7,98 %, což ukazuje na vyrovnanost délky vět a počtu slov v jednotlivých učebnicích tohoto ročníku, ovšem v učebnicích ostatních ročníků tomu tak není.

Průměrná hodnota sémantického faktoru se pohybuje od 36,58 bodu do 41,86 bodu a pozvolna vzrůstá od 6. ročníku do 8. ročníku. Učebnice 9. ročníku se vyznačují obdobnou průměrnou hodnotou jako učebnice pro 6. ročník a dosahují 36,77 bodu. Variační koeficient je nejnižší u učebnic pro 8. ročník a činí 13,45 %, u učebnic dalších ročníků jsou tyto hodnoty poněkud vyšší. Tato skutečnost ukazuje na rozlišnost pojmové zatíženosti v rámci učiva 6. až 9. ročníku ZŠ.

V grafu 1 je znázorněna průměrná hodnota celkové obtížnosti učebnic jednotlivých ročníků a také proporce syntaktického a sémantického faktoru. Je vidět, že průměrné hodnoty syntaktického faktoru jsou nízké a pozvolna se zvyšují od 6. do 9. ročníku - rozdíl mezi dvěma ročníky činí 4 body. Údaje sémantického faktoru se liší maximálním rozdílem 5 bodů.

Průměrná hodnota maximálního rozdílu celkové obtížnosti mezi učebnicemi jednotlivých ročníků činí 7 bodů. Nejvyšší rozdíly mezi průměrnými hodnotami

syntaktického a sémantického faktoru byly zaznamenány u knih pro 8. ročník ZŠ, což činí 32,24 bodu a nejnižší u učebnic pro 9. ročník (24,99 bodu). Lze konstatovat, že výkyvy mezi průměrnými hodnotami syntaktického a sémantického faktoru jsou nevyrovnané mezi jednotlivými ročníky.

## Závěr

Na základě hodnocení průměrných hodnot celkové obtížnosti výkladových textů učebnic přírodopisu pro 6. až 9. ročník základních škol postupem dle PLUSKALA vyplývá, že náročnost textu se zvyšuje pozvolna od 6. do 8. ročníku. Rozdíly mezi dvěma ročníky činí zhruba 3 body. Podle analýz tabulek s hodnotami obtížnosti výkladových textů současných českých učebnic přírodopisu pro 6. až 9. ročník ZŠ (publikovaných v e-Pedagogiu dříve) je zřejmé, že nejnižší obtížností se v podstatě vyznačují učebnice nakladatelství SCIENTIA a SPN, které považují jako vhodné pro výuku na ZŠ.

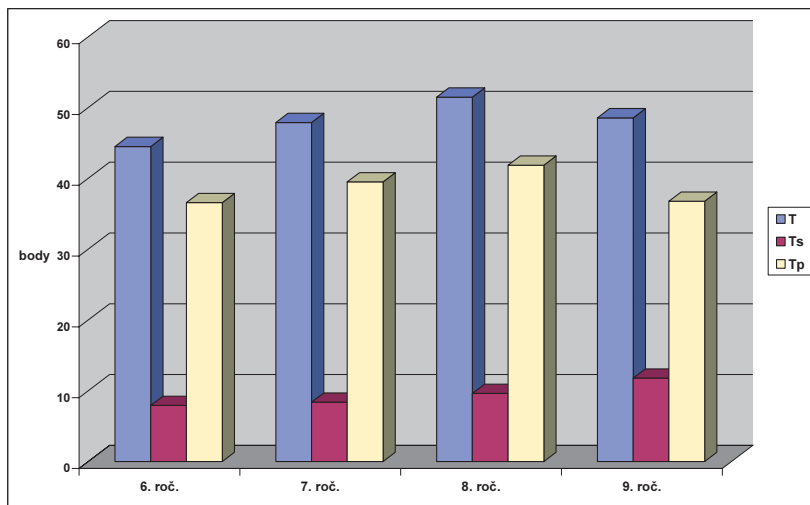
Tab. 1.

Obtížnost výkladových textů současných českých učebnic přírodopisu pro 6. až 9. ročník ZŠ – hodnocení dle Pluskala

	celková obtížnost				syntaktický faktor				sémantický faktor			
	$\bar{x}$	$s_{\bar{x}}$	$s$	$v$	$\bar{x}$	$s_{\bar{x}}$	$s$	$v$	$\bar{x}$	$s_{\bar{x}}$	$s$	$v$
6. roč.	44,5	2,15	5,26	11,82	7,92	0,73	1,78	22,47	36,58	2,49	6,09	16,65
7. roč.	47,88	2,78	6,82	14,24	8,38	0,57	1,39	16,56	39,50	3,17	7,76	19,64
8. roč.	51,48	1,86	4,16	8,08	9,62	0,73	1,63	16,95	41,86	2,52	5,63	13,45
9. roč.	48,55	2,76	6,18	12,73	11,78	0,42	0,94	7,98	36,77	2,55	5,70	15,50

Graf 1.

Podíl syntaktického (Ts) a sémantického faktoru (Tp) na celkové obtížnosti výkladových textů (T) učebnic přírodopisu pro 6. až 9. ročník ZŠ – hodnocení dle Pluskala



## Literatura

- AHLBERG, M. Concept mapping and argumentation analysis as techniques for educational research on textbooks. University of Joensuu, 1991. 89–154.
- 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., 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.
- HRABÍ, L. *Zhodnocení obtížnosti výkladového textu současných českých učebnic přírodopisu pro 6. až 9. ročník ZŠ*. e-Pedagogium (on-line), 2003, č. 1. Dostupné na [www: http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek03.htm](http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek03.htm)
- 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: Jnan, 2000. 94.
- KOČÁREK, E. st., KOČÁREK, E. ml. *Přírodopis pro 7. ročník základní školy*. Praha: Jnan, 1998. 95.
- KOČÁREK, E. st., KOČÁREK, E. ml. *Přírodopis pro 8. ročník základní školy*. Praha: Jnan, 2000. 94.
- KOČÁREK, E. st., KOČÁREK, E. ml. *Přírodopis pro 9. ročník základní školy*. Praha: Jnan, 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. *Hodnocení obtížnosti učebnic*. Praha: SNTL, 1984. 96.



- PRŮCHA, J. *Teorie, tvorba a hodnocení učebnic*. Praha: ÚÚVPP, 1989. 118.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 279.
- WAHLA, A. *Strukturní složky učebnic geografie*. Praha: SPN, 1983. 84.
- ZAPLETAL, J., JANOŠKA, M., BÍČÍKOVÁ, 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

# VÝUKA ŽÁKA S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

**Jitka Kropáčová**

## **Anotace**

Stať se zabývá problematikou žáka nacházejícího se ve dvojjazyčném prostředí a neovládajícího dostatečně vyučovací jazyk. Cestou kvantitativního výzkumu využívajícího Q-metodologie byly získány a ve stati jsou prezentovány poznatky o možnostech, jimiž může učitel poskytnout pomoc takovému žákovi

## **Klíčová slova**

Dvojjazyčnost, jazykové dovednosti, komunikace, výukové metody, vztah učitel-žák.

## **Abstract**

Teachers' assistance to pupils with insufficient knowledge of the instruction language

The paper deals with the problems of pupils in bilingual environments who have insufficient knowledge of the instruction language. The quantitative Q-method procedures were used to gather findings that can enable teachers to assist pupils in such situations.

## **Key words**

Bilingualism, language skills, communication, educational methods, teacher-pupil relation.

## **1 Úvod**

Společenské změny spojené s otevíráním hranic a globalizací v minulých letech v České republice pokračovaly. Znamenaly užší propojení „prostorově i časově vzdálených částí světa“ (1) a měly dopady i na oblast vzdělávání. Statistiky ukazují zvyšující se počet cizinců a jejich dětí přicházejících do ČR, trvale či dlouhodobě usazení cizinci tvoří přibližně 2,3 % zdejšího obyvatelstva. Ve školním roce 2003/2004 navštěvovalo české školy 34 101 žáků a studentů – cizinců, 42 % z nich studovalo na vysokých školách, 37 % navštěvovalo základní školu, 9 % mateřskou a 10 % střední školu (2), (3).

Dnes již příchod žáka, který neovládá dostatečně vyučovací jazyk, a přesto se zúčastňuje výuky se žáky, jejichž mateřský jazyk je jazykem vyučovacím, není výjimkou. Nároky kladené na práci učitele se tím dále zvyšují, učitel by měl být seznámen s metodami, formami, pomůckami a přístupy, které je žáadoucí u těchto žáků využívat. Otázka, jak může učitel pomoci žákovi nevládajícímu vůbec nebo jen částečně vyučovací jazyk, byla ústřední otázkou výzkumu této problematiky, který zahrnoval kvalitativní i kvantitativní část. V tomto textu (z důvodu omezeného prostoru) je prioritní pozornost věnována průběhu a výsledkům kvantitativního výzkumu.

## 2 Teoretická východiska zkoumané problematiky

Situaci žáka, který žije nebo se ocitá – ze svého hlediska – ve dvojjazyčném prostředí (jiným jazykem se mluví v rodině a jiným v ostatním prostředí včetně školy) a neovládá dobře vyučovací jazyk, zahrnuje teorie bilingvismu, zejména poznatky o vzniku bilingvismu. Tyto teorie tvoří podstatu teoretického přístupu ke zkoumané problematice. Rozpracovány jsou ovšem především v zahraničí, v zemích, kde uvedená situace byla trvale aktuální, navíc jsou tyto teorie často „velmi rozporné“. Využity jsou rovněž výsledky vývojové psychologie, zejména teorie zabývající se vývojem řeči, nezbytné souvislosti popisuje teorie komunikace, jsou samozřejmě využity poznatky pedagogiky, zejména didaktiky. Všechny tyto teorie však situaci žáka, který se ocitne v jazykově odlišném prostředí, a jeho případné obtíže ve školním vzdělávání, nepopisují uceleně a vyčerpávajícím způsobem.

Sběr informací o otázkách bilingvismu a výuce bilingvních žáků byl proveden v domácí i zahraniční odborné literatuře metodou klasifikační a vztahové analýzy (třídili jsme informace podle jejich významu z hlediska cílů tématu).

Bilingvního jedince je možno chápat, ve shodě s E. Hermannovou (4), jako někoho, kdo žije se dvěma jazyky a má zkušenosti se dvěma jazyky ve svém každodenním životě. Jde tedy o složitý jev, obsah tohoto pojmu je proto členěn z různých hledisek a je rozlišován:

- bilingvismus – aditivní a subtrahční,
- bilingvismus – skutečný, ne-skutečný, interferující,
- bilingvismus – individuální a společenský (skupinový),
- bilingvismus – infantní, dětský, adolescentní a dospělý,
- bilingvismus – koordinovaný a složený (smíšený),
- bilingvismus – produktivní (aktivní) a receptivní (pasivní),

- bilingvismus – simultánní (současný) a sukcesivní (postupný),
- bilingvismus – přirozený a školní.

Vzhledem k relativně obecné a problematiku jen rámcově řešící teorii jsme byli nuceni, pro přiblížení se praxi výuky, provést kvalitativní výzkum. Ten probíhal v zahraničí (SRN, Slovenská republika) a byl tedy nutný pro doplnění údajů získaných z teorie. Byl proveden zejména těmito metodami:

- rozhovory s dvojjazyčnými mluvčími orientované na problém, zaměřené na širší souvislosti jejich života a na problematiku dvojjazyčnosti s důrazem na jejich vzdělávací dráhu,
- narativní rozhovor s dvojjazyčnými učiteli,
- přímé pozorování výuky na vyučovacích hodinách, které žák absolvoval ve svém slabším jazyce.

### 3 Průběh a výsledky kvantitativního výzkumu

Cílem **kvantitativního výzkumu** bylo zjistit podmínky a postupy, jimiž v současnosti je nebo by podle názoru učitelů měla být úspěšně realizována výuka žáků základních škol, jejichž mateřským jazykem není český jazyk, zjistit postoje, názory, potřeby a požadavky učitelů. Tento cíl byl dosahován řešením dvou problémů, které jsou aplikací hlavní otázky **jak může učitel pomoci žákovi, který neovládá dostatečně vyučovací jazyk?** Na základě studia literatury, kvalitativního výzkumu a dalších zkušeností byly k těmto problémům formulovány hypotézy. Jedná se o tyto problémy:

- **A.** Které postupy a podmínky považují učitelé za důležité a za méně důležité pro úspěšnou výuku žáků?

Zde formulujeme hypotézu:

$H_1$ : Mezi nejlépe hodnocenými možnostmi pomoci učitele žákovi, který neovládá vyučovací jazyk, se objeví tyto okruhy:

- význam přípravy učitele na výuku žáků s odlišným mateřským jazykem,
- nutnost pozitivního klimatu ve třídě,
- vliv postoje žaka a žakovy rodiny ke škole na výsledky jeho vzdělávání.

Hypotéza  $H_1$  má charakter pracovního předpokladu, umožní nám posoudit způsob, kterým učitelé hodnotí řešenou problematiku. Toto

„hodnotící posouzení“ je subjektivní (subjektivně byly vybrány položky uvedené ve znění hypotézy  $H_1$ ), stává se však „podloženým“.

- **B.** Vyskytují se mezi respondenty skupiny, mezi jejichž názory na předmět výzkumu jsou významné rozdíly?

Zde stanovujeme následující hypotézy:

$H_2$ : Existují rozdíly v názorech na vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk mezi učiteli s praxí kratší než 10 let a delší než 10 let.

$H_3$ : Existují rozdíly v názorech na vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk mezi učiteli 1. stupně a učiteli vyšších stupňů škol.

$H_4$ : Existují rozdíly v názorech na vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk mezi učiteli městských a vesnických škol.

$H_5$ : Existují rozdíly v názorech na vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk mezi učiteli, kteří se již s takovým žákem ve výuce setkali, a učiteli ostatními.

$H_6$ : Existují rozdíly v názorech na vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk mezi učiteli z dvojjazyčných oblastí a učiteli jednojazyčných oblastí.

$H_7$ : Existují rozdíly v názorech na vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk mezi učiteli z česko-polského pohraničí a učiteli z Hané.

Názory učitelů na vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk jsme zjišťovali pomocí Q-metodologie (5). Šlo v převážné míře o učitele základních škol, 1. i 2. stupně, výjimečně o učitele víceletých gymnázií atp. Příslušný dotazník (6), (7) byl anonymní, požádali jsme však respondenty o základní informace týkající se jejich působení jako učitelů (viz hypotézy). Na druhé straně záznamového archu jsme pak zkoumaným osobám poskytli prostor pro případné připomínky, zkušenosti či názory. Distribuováno bylo 106 dotazníků, navrátilo se 104, z toho jeden musel být vyřazen pro nesprávné pochopení metody. **Celkem jsme tedy statisticky vyhodnotili 103 dotazníky.** Dotazníky jsme distribuovali do oblastí: Olomoucko a Zlínsko (jednojazyčná oblast), Českobudějovicko (převážně jednojazyčná oblast), Ostravsko, Frýdeckomístecko (převážně jednojazyčná oblast), českopolské příhraničí (dvojjazyčná oblast), ostatní (zahrnuje české učitele působící na binacionálním bilingvním gymnáziu v Pirně, relativně uzavřená dvojjazyčná komunita).

Obsah dotazníku, jeho jednotlivých položek, viz tab. 1, tvořily jen částečně skutečnosti zjištěné ze zahraniční teorie a poznání z kvalitativního výzkumu.

Další oblasti byly, z důvodu úplnosti dotazníku, vloženy do dotazníku na základě analýzy pedagogických pojmů, především pojmů vyučování, výuka, školní didaktika aj.

Údaje získané pomocí dotazníku byly zapsány do tabulky v Excelu, poté byla data přenesena do statistického programu Statistica 6. Statistické zpracování dat provedl PhDr. Milan Klement, Ph.D., z katedry technické a informační výchovy PdF UP.

Spolehlivost dotazníku byla určena zjištěním Cronbachova alfa (5), jehož hodnota vyjadřuje míru vnitřní konzistence dotazníku. Pro potvrzení tohoto výpočtu jsme použili metodu půlení (split-half) (5). Dotazník je spolehlivý, neboť hodnota jeho reliability dosahuje 0,98. Tato hodnota je výrazně vyšší než požadovaná hodnota 0,70.

V tabulce 1 jsou Q - typy seřazeny podle jejich průměrného hodnocení respondenty od nejlépe po nejhůře hodnocený Q - typ.

Tab. 1: Seřazení Q-typů podle jejich průměrného hodnocení

Pořadí Q-typu	Číslo a název Q-typu (položky)	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodat. odchylky
1	p31 - Příprava učitele na hodinu s přihlédnutím ke specifickým výuky dvojjazyčných žáků	6,82	2,07
2	p8 - Postoj žáka i jeho rodiny ke škole a vzdělání	6,82	2,18
3	p11 - Učitel jako rádce a pomocník dvojjazyčného žáka při překonávání jazykových obtíží	6,77	2,05
4	p60 - Odborná příprava učitele na výuku žáků s odlišným mateřským jazykem (absolvování kurzu, školení)	6,55	2,37
5	p22 - Zvýšená názornost výkladu učitele	6,40	1,98
6	p30 - Pozitivní klima školní třídy	6,39	2,02
7	p29 - Podpora komunikace mezi žáky ze strany učitele	6,24	2,17
8	p13 - Vhodně stanovené výukové cíle přiměřené žákovi	6,16	2,07
9	p33 - Úzká spolupráce školy s rodiči	6,05	1,99
10	p10 - Učitelova osobnost při začleňování dvojjazyčných žáků do žakovského kolektivu	6,01	1,93

Pořadí Q-typu	Číslo a název Q-typu (položky)	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodat. odchylky
11	p50 - Individuální přístup k hodnocení těchto žáků (snížené nároky na jazykovou správnost)	5,98	2,34
12	p47 - Důraz na pečlivou diagnostiku žáka	5,93	2,33
13	p6 - Vliv úrovně rozumových schopností žáka na úspěšné překonání jazykových obtíží	5,91	2,59
14	p1 - Volba činností ve výuce podle jejich formativních účinků (podporovat samostatnost, aktivitu a tvořivost žáků)	5,79	1,77
15	p7 - Motivovanost žáka vzhledem k budoucímu uplatnění v novém prostředí	5,77	2,00
16	p38 - Určení prospěchově silného žáka jako pomocníka a radce žáku neovládajícímu dobře vyučovací jazyk	5,75	2,03
17	p26 - Speciálně vytvořené pomůcky pro učení se žáka v jazyce, který dosud dobře neovládá (slovník termínů, vypracované tematické okruhy atd.)	5,66	1,82
18	p44 - Zvýšení nároků na kontrolu pozornosti žáků neovládajících dobře vyučovací jazyk ve výuce	5,64	2,12
19	p17 - Přizpůsobení organizačních forem přítomnosti dvojjazyčného žáka ve třídě (častá práce ve skupinách)	5,61	2,03
20	p41 - Uvědomělý výběr slovní zásoby a odborných termínů učitelem	5,59	2,08
21	p9 - Odolnost žáka k zátěži při překonávání jazykových obtíží	5,57	2,04
22	p35 - Pravidelná kontrola jazykové správnosti písemného projevu dvojjazyčného žáka učitelem	5,52	1,98
23	p48 - Důkladná znalost vztahů ve třídě třídním učitelem	5,44	1,97
24	p12 - Učitelova osobnost jako vzor pro žáka	5,43	1,93
25	p52 - Důraz na dlouhodobé efekty výuky dvojjazyčných žáků (úspěšné začlenění jedince do nového prostředí)	5,40	2,03

Pořadí Q-typu	Číslo a název Q-typu (položky)	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodat. odchylky
26	p23 - Školní didaktické texty ve výuce (učebnice, pracovní sešity, atlasy, tabulky atd.)	5,35	1,95
27	p42 - Nutnost co nejrychlejšího doučení se vyučovacího jazyka žákem (např. ve formě dorovnávací jazykové výuky na dané škole)	5,22	2,57
28	p51 - Přizpůsobení prostředků kontroly těchto žáků (např. větší důraz na ústní zkoušení)	5,20	2,15
29	p18 - Dodržování didaktických zásad	5,19	1,98
30	p39 - Formování názorů a postojů žákovského kolektivu k dvojjazyčným žákům	5,19	1,82
31	p16 - Přizpůsobení výukových metod přítomnosti dvojjazyčného žáka ve třídě (uplatňování problémové metody)	5,12	1,90
32	p2 - Školní prostředí mimo výuku - přestávka, školní družina	5,05	2,02
33	p3 - Mimoškolní prostředí v organizovaných formách - zájmové kroužky, skupinové sportovní aktivity	5,02	1,86
34	p20 - Audiovizuální technika ve výuce (magnetofon, diaprojektor, videotechnika)	4,83	2,23
35	p25 - Učebnice při školní výuce	4,81	2,11
36	p5 - Znalost nového jazyka rodinnými příslušníky dvojjazyčného žáka	4,77	2,29
37	p55 - Znalosti o původu, vlasti, popř. o původním jazyce dvojjazyčného žáka v třídním kolektivu	4,74	2,17
38	p56 - Pomoc dvojjazyčnému žákovi ve výuce používáním jeho mateřského nebo jemu známého jazyka při kontaktu s ním (např. u rusky mluvících žáků)	4,74	1,93
39	p46 - Podpora dvojjazyčného žáka k využití jeho jazykových znalostí v budoucím povolání	4,70	2,03
40	p24 - Učebnice při žákově samostudiu	4,64	1,84
41	p21 - Výpočetní technika ve výuce (internet, výukové programy)	4,58	2,00
42	p43 - Zvýšení nároků na kázeň díky přítomnosti žáků neovládajících dobře vyučovací jazyk	4,57	2,70



Pořadí Q-typu	Číslo a název Q-typu (položky)	Průměrné hodnocení Q-typu	Směrodat. odchylky
43	p53 - Podpora výuky dvojjazyčných žáků ze strany vedení školy (např. finanční, personální, nákup učebních pomůcek atd.)	4,53	2,16
44	p4 - Neformální prostředí - parta, vrstevnické skupiny, „dvůr“, ulice	4,51	2,59
45	p1 - Širší prostředí - státní jazyk v médiích, styk s lidmi v obchodě	4,45	2,06
46	p19 - Odlišné formy motivace dvojjazyčných žáků ke zvládnutí učiva	4,44	2,07
47	p28 - Využití zákovy znalosti jiného (třetího i původního) jazyka žáka	4,41	2,16
48	p34 - Humor ve výuce	4,36	2,26
49	p45 - Nabídka výuky většinového jazyka rodičům dvojjazyčných žáků	4,06	2,28
50	p27 - Zájmová četba	3,98	2,25
51	p37 - Podpora vhodných volnočasových aktivit žáků učitelem/školou	3,94	1,84
52	p59 - Umožnění žákům z jiných kultur projevat na veřejnosti svou příslušnost k této kultuře (např. v oblékání)	3,81	2,45
53	p32 - Opora výuky dvojjazyčných žáků v legislativě	3,77	2,21
54	p14 - Výběr učiva z hlediska žáka	3,70	1,84
55	p36 - Zadávání zvláštních úkolů navíc dvojjazyčným žákům	3,50	2,34
56	p49 - Přizpůsobení zasedacího pořádku ve třídě přítomnosti dvojjazyčného žáka	3,43	2,30
57	p58 - Otevírání vybraných škol pro velké jazykové homogenní skupiny žáků	2,99	2,57
58	p57 - Umisťování takových žáků do jedné vybrané třídy v každém ročníku (kumulace dvojjazyčných žáků)	2,75	2,36
59	p40 - Přizpůsobení školního prostředí přítomnosti žáka z jiné kultury a s jiným mateřským jazykem (nástěnky ve třídě, jídelničky ve školní kuchyni)	2,66	2,35

Pořadí Q-typů	Číslo a název Q-typů (položky)	Průměrné hodnocení Q-typů	Směrodat. odchylky
60	p54 - Zákaz používání mateřského jazyka v případě přítomnosti více dvojjazyčných žáků ve výuce	1,79	2,45

Z tab. 1 je patrné, že hypotézu  $H_1$  stanovenou pro otázku A lze přijmout, neboť položky, o kterých jsme předpokládali, že se umístí mezi deseti nejlépe hodnocenými, byly učiteli hodnoceny jako 2., 1. a 6. nejdůležitější. Podle našeho názoru je tedy vnímání priorit našimi učiteli v souladu se zahraniční teorií i s názory zahraničních učitelů, které byly zjišťovány kvalitativním výzkumem, viz část 2.

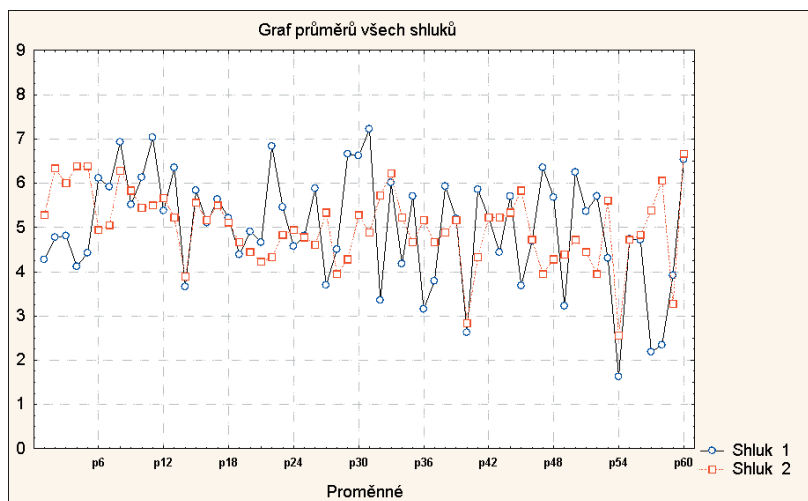
Z těchto výsledků je dále patrné, že velký důraz učitelé kladli právě na činnost a působení učitele na žáka (položky 31, 11, 60, 22, 29, 13, 10). Vysoké hodnocení učitelovy činnosti jsme sice očekávali, ovšem ne v tak velké míře. Předpokládali jsme, že učitelé budou vyžadovat větší podíl aktivity ze strany žáka, případně jeho rodiny (například úroveň rozumových schopností žáka, jeho motivovanost vzhledem k budoucímu uplatnění atd.), ten se však objevuje pouze v položkách 8 a 33. Vysoké hodnocení položky 30 jsme očekávali, považujeme ji za jeden ze základních předpokladů úspěšné výuky. Dále usuzujeme, že učitelé kladli velký důraz na ty položky, kde se objevuje specifikum výuky dvojjazyčných žáků, především tedy učitel musí být na tuto výuku odborně připraven a má ve třídě na žáka s jazykovými obtížemi pozitivně působit, má mu být nápomocen jak ve výuce samotné, tak mu má usnadnit navazování sociálních kontaktů.

K nejnižše hodnoceným položkám náleží především položky zahrnující mimoškolní prostředí – žákův volný čas či jeho projevy příslušnosti k vlastní kultuře. Učitelé dále zastávají názor, že tito žáci mají být včleňováni do běžných tříd a mezi ostatní žáky, protože jako málo důležité hodnotí položky 49, 57 a 58. Za zajímavé považujeme, že učitelé nízko hodnotí legislativní zabezpečení výuky takových žáků (viz položka 32). Dále si lze povšimnout, že učitelé nepovažují za důležité přizpůsobovat přítomnosti takových žáků ve třídě výběr probíraného učiva, ani se nepřiklánějí k názoru, že by těmto žákům pomohly další úkoly na procvičení učiva. Položka 54 byla hodnocena výrazně nejnižše, mezi položky jsme ji zařadili z toho důvodu, že jsme o této situaci získali informace z literatury a chtěli zjistit názor českých učitelů.

Problém B, tedy hledání skupin, které mají odlišné názory na vzdělávání žáků neovládajících vyučovací jazyk, byl řešen podle stanovených hypotéz. V souladu s nimi byly zodpovězené dotazníky rozdělovány do skupin podle charakteristik dotazovaných. Zjišťováno a porovnávalo bylo celkové hodnocení dotazníků vždy dvěma skupinami respondentů, a to hodnocení dotazníků jako celku (pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace) i vyhodnocení rozdílů u jednotlivých položek (Q - typů) mezi těmito skupinami (zde bylo využito Studentova t-testu). Statisticky významný rozdíl byl zjištěn pouze u hodnocení dvou až šesti Q - typů (6). Hodnota Spearmanova koeficientu pořadové korelace  $r_s$  se ve všech případech pohybovala mezi 0,76 až 0,94, což vypovídá o velmi vysoké závislosti hodnocení položek oběma skupinami učitelů (6). Mezi jednotlivými skupinami učitelů se nám tedy nepodařilo prokázat žádné statisticky významné rozdíly – **neprokázala se žádná ze stanovených hypotéz.**

Vzhledem k tomu, že se nám mezi jednotlivými skupinami učitelů nepodařilo prokázat žádné statisticky významné rozdíly (neprokázaly se stanovené hypotézy), zajímalo nás, zda je možné respondenty rozčlenit do nějakých skupin. K tomu jsme použili shlukovou analýzu. Pomocí ní jsme zjistili existenci dvou skupin respondentů – učitelů (2 shluky). Každá z těchto dvou skupin hodnotí předložené Q - typy odlišně, viz graf 1.

Graf 1: Shluková analýza všech respondentů



Nejprve jsme se zaměřili na informaci, do kterého shluku patří který respondent.

Tučně jsme označili ty respondenty, kteří do dotazníku zaznamenali, že působí ve dvojjazyčné oblasti. Všimněme si, že jejich převážná většina se umístila ve shluku 1.

**Shluk 1:** respondenti 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, **10, 11, 12**, 13, 14, 15, **16, 17, 19, 20, 21, 22**, 23, 24, **25, 26, 27, 28, 29, 30, 31**, 32, **34, 35, 36, 37, 38**, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, **49, 50, 51**, 52, 53, **54, 55, 56, 57, 58**, 60, 61, 62, 64, 65, 66, **67**, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, **77, 78**, 79, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 93, **94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 103**.

**Shluk 2:** respondenti 8, 9, 18, 33, 40, 47, 59, **63, 69, 76**, 80, 84, 85, 89, 91, 92, 98, 100.

Poté jsme se zaměřili na rozdíly mezi těmito dvěma shluky v hodnocení předložených Q-typů. Pomocí znamének jsme označovali rozdíly v hodnocení jednotlivých položek těmito dvěma shluky a dospěli jsme k následujícím závěrům:

- **do shluku 1** (v grafu označen kolečký) se zařadili učitelé, kteří se cítí na dané problematice zainteresovaní, **hodlají ji řešit ve výuce a významnou roli v tomto procesu přikládají učitelé a žákovi** (nejvyšší hodnocení získaly následující položky: příprava učitele na vyučovací hodinu, zvýšená názornost výkladu učitele, podpora komunikace mezi žáky ze strany učitele a důraz na pečlivou diagnostiku žáka). Osoba žáka se projevuje mnohem méně, např. v položkách rozumové schopnosti žáka nebo pomoc prospěchově silného žáka žákovi s obtížemi.
- **do shluku 2** (v grafu označen čtverečkem) se zařadili učitelé, kteří by **řešení této problematiky raději přesunuli mimo výuku**. Výrazně větší důraz kladou na širší a mimoškolní prostředí, kde by se měl žák sám naučit jazyku (v partě, v kroužcích, v družině). Dále zdůrazňují samostatnou aktivitu žáka (např. považují za důležité zvláštní úkoly navíc nebo zájmovou četbu žáka) a aktivitu jeho rodinných příslušníků (měli by se také doučit jazyk). Dále významně preferují vyčleňování těchto žáků z běžných tříd nebo škol, příp. i z žákovského kolektivu, např. tím, že za důležité považují otevírání speciálních tříd nebo škol pro tyto žáky či přizpůsobení zasedacího pořádku ve třídě jejich přítomnosti.

## 4 Závěry

Kvantitativní výzkum proběhl mezi učiteli českých škol, především základních, a uceleně informoval o současných názorech našich učitelů na podmínky a postupy, jimiž v současnosti je nebo by měla být realizována výuka žáků základních škol, jejichž mateřštinou není český jazyk.

Výsledky výzkumu ukázaly, že při řešení problémů dvojjazyčnosti je na co navázat, respondenti – učitelé – se v problematice rámcově velmi dobře orientovali. Dokázali určit jevy a činnosti důležité pro úspěšnou výuku dvojjazyčných žáků (hodnoceno v souladu se zahraniční literaturou). Nenaplnily se však naše předpoklady o existenci rozdílnosti jednotlivých skupin, neboť mezi průměrnými hodnoceními Q-typů skupinami nejsou statisticky významné rozdíly. Situaci vysvětlujeme tak, že učitelé situaci žáků neovládajících vyučovací jazyk chápou, nedokáží však odlišit detaily (např. rozdílný význam zájmové četby u různě starých žáků či rozdílnou motivaci vzhledem k budoucímu uplatnění v novém prostředí). Očekávali jsme významnější statistické rozdíly mezi skupinami učitelů z dvojjazyčných a jednojazyčných oblastí (tedy oblastí, kde mají, příp. nemají s výukou takových žáků zkušenosti) či mezi skupinou učitelů 1. stupně a skupinou učitelů z vyšších stupňů škol.

Domníváme se, že společenská potřeba bude vyžadovat další zkoumání problematiky dvojjazyčnosti, např. v mimoškolní oblasti, individualizace hodnocení těchto žáků a jiná hlediska spadající do obecné i oborové didaktiky.

Řešení problémů spojených s přistěhovalectvím a dvojjazyčností znamená také „respektování osobnosti druhých a toleranci k těm, kteří se – ať už v jakémkoli ohledu – odlišují.“(8) Výsledky ukazují skutečnost, že učitelé považují problémy, jimiž se ve stati zabýváme, za součást jejich výuky a považují také za své jejich řešení (početný „shluk 1“, představující přes 80 % respondentů, relativně vysoko hodnotil význam Q-typů souvisejících bezprostředně s výukou). Optimismus je tedy na místě, české školství díky učitelům tuto situaci zvládne.

## Použitá literatura

1. KRAUS, B. Výchova ve společenských proměnách na počátku nového století. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, s. 253–267. ISSN 3330-3815.
2. Dostupné na URL: [http://www.czso.cz/ciz/cizinci.nsf/i/pocet\\_cizincu\\_v\\_cr](http://www.czso.cz/ciz/cizinci.nsf/i/pocet_cizincu_v_cr), staženo dne 14. 1. 2005.

3. Dostupné na URL: [http://www.czso.cz/ciz/cizinci.nsf/i/popis\\_aktualniho\\_vyvoje\\_pocet\\_cizincu\\_v\\_cr](http://www.czso.cz/ciz/cizinci.nsf/i/popis_aktualniho_vyvoje_pocet_cizincu_v_cr), staženo dne 14. 1. 2005.
4. Hermann, E. *Bilingualism and Codeswitching*. Berlin: Freie Universität und TENEVA Verlag für Medien, 2000. ISBN 3-932274-32-6.
5. CHRÁSKA, M. *Metody sběru a statistického vyhodnocování dat v evaluačních pedagogických výzkumech*. 1. vyd. Olomouc, Votobia Praha, 2003. 198 s. ISBN 80-7220-154-6.
6. CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-244-0765-5.
7. CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 1998. 257 s. ISBN 80-7067-798-8.
8. JEDLIČKOVÁ, I. Obecně pedagogické souvislosti humanistického modelu pregraduální přípravy učitelů. In *Trendy technického vzdělávání 2004*. Olomouc: UP, 2004, s. 185–188. ISBN 80-7220-182-4.

PhDr. Jitka Kropáčová  
katedra pedagogiky PdF UP v Olomouci  
Žižkovo nám. 5  
771 40 Olomouc

# DRAMAKONVENCE VYUŽITELNÉ V DRAMATERAPEUTICKÝCH PROJEKTECH

Milan Valenta

## Abstrakt

Článek seznamuje se základními dramatickými konvencemi, s jejichž pomocí lze kompilovat strukturovaný dramaprojekt pro potřeby výchovné dramatiky (DIE) i pro skupinovou terapii v rámci dramaterapie.

## Klíčová slova

Konvence, výchovná dramatika, dramaterapie, strukturované drama.

## Abstract

Conventions in drama usable in drama-therapy projects

This paper treats the basic conventions in drama that can help create structured drama-therapy projects for the purpose of educational drama (DIE) as well as group drama-therapy.

## Key words

Conventions, educational drama, drama-therapy, structured drama.

Jonathan Neelands, anglický autor, z jehož - dnes již kultovní - práce „Structuring Drama Work“ (spoluautor Tony Goode, 1990) jsme adaptovali pro strukturované dramaterapeutické řady většinu konvencí, přirovnává tyto k paletě, kterou můžeme využít při strukturování dramatu v případě, když se klientům dostává jisté penzum dovedností. Dramaterapeut (speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník...) z těchto konvencí strukturuje drama, které je „šité na míru“ dramaterapeutické (ale také vycvikové) skupině.

Jednotlivé konvence jsou popsány pro přehled izolovaně, což neznamená, že by je nebylo možno vzájemně kombinovat, přesahovat či prokládat jednu druhou.

## Zvukový obraz

Zvuky jako výkřiky, šepot, syčení, nahrávky reálných zvuků (moře, bouře, zpěv ptáků, projíždějícího auta nebo tramvaje), ale také slova, dialog, monolog

apod. vytváří atmosféru, kulisu pro umocnění či vybudování konkrétní scény, která může být dokonce vystavěna toliko na zvucích, a to zvláště tehdy, kdy se pracuje v několika paralelních skupinách, které si inscenované scény – obrazy vzájemně demonstrují.

Příklad: Po lektorem řízené imaginaci (cesta podél mořského břehu) skupina čtyř klientů navozuje ostatním pocit ztroskotání výletní lodi. „Diváci“ sedí vprostřed místnosti „ve člunu“ a z kruhového prostoru na ně útočí zvuky reprezentující klid před bouří (křik racků, pohodové dialogy pasažérů...), příchod bouře (zvuk rozbouřeného moře, zoufalé výkřiky...), ztroskotání u břehu (jekot, náraz kovu...) a záchranění (monolog, uklidnění vlnobití...). Scénu je možno umocnit tím, že zvukový obraz je doplněn světelnými záblesky („diváci, mají zavřené oči) a haptickými efekty (žďuchance, nárazy, doteky, jemná sprška vodní tříště...).

### **Charakteristika postavy (zvířete, rostliny či věci)**

Konvence slouží k vytvoření a případnému „zakonzervování“ (tam, kde se chceme k projektu vrátit po určitém čase) charakteru konkrétní postavy (či zvířete apod., viz charakteristika racka ve stejnojmenném projektu tematického okruhu „Spontaneita“). Na balící papír nakreslíme obrys lidského těla, který reprezentuje konkrétní postavu příběhu. Jaké vlastnosti má tento člověk? Jaký má charakter? Jak se příběh vyvíjí a my se dozvídáme o postavě více a více, zapisujeme její charakteristiku do obrysu tak, že důležité vlastnosti umísťujeme středově (popř. do „krajiny srdeční“), více k periferií pak méně podstatné vlastnosti.

Mimo obrys pak zaznamenáme vlastnosti, které postava nemá.

Příklad: Skupina rozdělená na čtyři podskupiny po třech klientech pracuje v dramatu na charakteristice mladého Petra, který odešel od rodiny. Každá podskupina si v průběhu dramatu vytvoří vlastní postavu (tj. obrys s vlastnostmi), z nichž se v polovině dramatu vytvoří společná postava reprezentující nejfrekventovanější vlastnosti zastoupené u jednotlivých podskupin. S nově vytvořenou „konsenzuální“ postavou pak dále pracují všechny podskupiny. V tomto ohledu se osvědčuje vřadit kontrast na závěr projektu – lektor vřadí do dramatu prvek (informaci...), který „zboří“ pracně budovanou charakteristiku Petra.

### **Kostýmy a rekvizity**

Konvence směřuje, stejně jako její předchůdkyně, k charakterizaci postavy (popř. zvířete).



Klienti se pokouší z oblečení a rekvizit relevantních dramatu, které jim přidělí lektor, usuzovat na charakteristiku postavy, či dokonce ze zadaných věcí „přečíst“ část příběhu. Respektujeme všeobecně známé rčení, že šaty dělají člověka, tj. z oblečení usuzujeme na to, jací jsou lidé kolem nás.

Příklad: Policie, která pátrá po osudech nezletilého Petra, jenž odešel z rodiny, nalezne v opuštěném squaterském domě jeho věci – zakrvácenou košili a špinavé rifle, injekční stříkačku, fotografii mámy, spacák a starou deku, cigarety... Skupina se snaží na základě oblečení a věcí sestavit charakteristiku Petra z poslední doby. Přemýšlí, co se mohlo odehrát před tím, než policie objevila prázdný úkryt.

### **Malované představy**

Konvence opět souvisí s charakterizací postav dramatu, ale i jednotlivých situací, exteriérů a interiérů apod. Charakterizace má nyní povahu výtvarných aktivit – klienti kreslí, malují, modelují postavy a jejich sociální vztahy, situace či prostředí, architektonicky navrhují prostory apod. relevantní příběhu. Konvence může posloužit také k rozdělení skupiny na podskupiny, které se vytvoří z klientů, již mají podobné představy o vzhledu postav, charakteru situací či podobě prostředí.

Příklad: Tři skupiny kreslí na základě dostupných informací tři sociální prostředí Petra: – rodinu, – školní třídu, – partu.

### **Zápisníky, dopisy, deníky, zprávy a fotografie, telefonní záznamy...**

Tato konvence může být použita na počátku dramatu, kdy útržek dopisu, část deníkového záznamu, neúplná či špatně exponovaná fotografie, stará novinová zpráva etc motivují účastníky příštího dění. Do rozpracovaného dramatu zase vnáší potřebnou informaci (která je nutná k tomu, aby se projekt ubíral směrem, jenž je lektorem konrolovatelný) či potřebné a motivující napětí.

Příklad: Drama je uvedeno novinovou zprávou přečtenou lektorem, ze které se klienti dozvědí, že před časem byla v městském parku neznámým násilníkem přepadena a znásilněna středoškolačka J. M. vracející se domů z divadelního představení.

### **Živé obrazy**

Velmi často využívaná konvence, jejíž velkou předností je možnost „zmrazit“ pohyb a zastavit čas ve „štronzu“, tedy v jakémsi sousoší či fotografii skupiny

osob, jednotlivce, situace, kterou je možno studovat, analyzovat v ní sociální interakce a vazby jednotlivých osob apod. Živé obrazy je možno využít izolovaně či je řadit do sekvencí – „políček filmového pásu“, které detailněji vypovídají o konkrétní situaci, vztahu, představě...

V případech, že se jedná o sousoší, je možno jeho prohlídku doplnit erudovaným výkladem odborníka na téma „co tím chtěl sochař vlastně říct“.

Příklad: Živý obraz Petrovy rodiny těsně před jeho odchodem z domova a jako kontrastní fotografie Petrova představa ideální rodiny.

### **Videozáznam**

Několik klientů předvádí akci jako videonahrávku, kterou může zbytek skupiny – diváci kdykoliv přehrát zpět, pustit pomalu či zrychleně, zastavit tak, aby bylo možno dramatickou akci detailně a „pod lupou“ analyzovat.

Příklad: J. M. je hrubě uražena svým přítelem ve skupině vrstevníků. Diváci si přehrávají krok za krokem akci a snaží se analyzovat vztah jednotlivých vrstevníků k J. M. a k jejímu příteli (kdo je komu sympatický, kdo cítí s J. M., kdo je lhotejný a kdo má z konfliktu radost...)

### **Simulace**

Klienti jsou lektorem uvedeni do náročných situací konativní povahy, které musí (většinou s minimální časovou rezervou, čímž vzniká prostor – mimo jiné – i pro využití intuice v archetypálním pojetí) řešit dostupnými prostředky a při více či méně kvalitní informovanosti o klíčovém problému se situací bezprostředně souvisejícím. Často přitom využívají dramatickou smyšlenku (fikci) odkrývající skutečnost prostřednictvím určitého zkreslení (Müller, 1995).

Příklad: Klient se musí v okamžiku rozhodnout, zda poskytne úkryt Petrovi, který ho o něj úpěnlivě prosí (lektor v roli) a kterému je bezprostředně v patách policie podezírající jej ze znásilnění středoškolačky J. M. Částečná znalost Petrova charakteru (tak, jak ho prozatím rozryl strukturovaný dramaterapeutický projekt) klienta přitom utvrzuje v přesvědčení o Petrově nevině (... no to by přece neudělal!).

### **Rozhovor po mobilním telefonu**

Prostřednictvím této konvence lze efektně vložit do projektu nutné informace, které projekt řídí kontrolovatelnou cestou. Může jít o obousměrný hovor dvou mobilů (skupina vidí a slyší oba komunikanty), z hlediska motivace

a udržení napětí je výhodnější, když skupina slyší jen jednoho účastníka hovoru a zbytek informací si musí domýšlet z nonverbálních signálů a modulačních faktorů řeči komunikanta.

Příklad: Petr (lektor v roli) konečně po delší době, kdy odmítal brát hovory z domu a vůbec hovory, vezme hovor svého otce. Delší dobu poslouchá a pak velmi emotivně reaguje. Klienti analyzují verbální i nonverbální stránku Petrova hovoru a snaží se z ní vytěžit co nejvíce informací o charakteru Petra, jeho rodičů, situaci v rodině, důvodu Petrova odchodu z rodiny...

### **Plášť odborníka**

Klienti vstupují do role odborníka, který posuzuje situaci z hlediska erudovanosti v konkrétním oboru, vydává doporučení, soudní dobrozdání, hodnotící zprávu, nález, závěr vyšetření apod.

V projektech je vhodné, když skupina posuzuje problém z pozice více odborníků současně – odborného týmu, který pak vydá společné prohlášení k věci.

Příklad: Petrův příklad je posuzován v kontextu mnoha podobných příkladů odbornými týmy psychologů, pedagogů, sociologů, kriminologů a lokálních politiků, kteří vydají dílčí zprávy o odborném nálezu a na tomto základě pak společně zpracují dokument pro zákonodárce a exekutivu s návrhem, jak řešit problematiku sociálně patologických jevů mládeže na úrovni okresu, kraje a celého státu.

### **Schůze**

Skupina klientů, která je polarizovaná v názorech na řešení určitého problému, se snaží najít na schůzi společnou řeč, východiska a strategii společného řešení problémů.

Příklad: schůze Petrových rodičů s širší rodinou, Petrovou dívkou, jeho kamarádem z party, spolužákem ze školy apod.

### **Skupinová etuda v rolích**

Celá skupina se náhle ocitne v konkrétní situaci, v níž členové přijmou (každý sám za sebe) adekvátní roli, přičemž charakteristika této role odpovídá jejich skutečné povaze. Skupina rozehrává improvizaci.

Příklad: Petr zcela evidentně pod vlivem drog padne v křeči na zem zrovna v blízkosti nic netušící skupiny osob, z nichž většina ho podle vidění zná.

## **Jeden den v životě**

Konvence mapuje detailně důležitý den v minulosti hrdiny příběhu tím, že den je rozdělen na několik úseků (ráno, dopoledne, poledne...) a každá z vytvořených podskupin dostane přidělen jeden úsek k prozkoumání a následnému inscenování scény. Scény jsou potom přehrány chronologicky tak, jak se pravděpodobně odehrály i ve „skutečnosti“.

Příklad: Podskupiny střídavě a chronologicky inscenují obrazy z „jednoho dne v životě“ středoškolačky J. M a stejného dne Petra až do chvíle těsně před znásilněním J. M.

## **Na skřipci**

Konvence má dvě základní varianty, jež mají společné to, že vybraná postava příběhu je „natahovaná na skřípec“, tj. je dotazována (aniž by vystoupila z role) ostatními členy skupiny, kteří:

- 1 – nejsou v roli (vystoupili z ní nebo v ní ani nebyli) a táží se sami za sebe,
- 2 – jsou v roli a kladou otázky odpovídající charakteru role, která jim byla přidělena či kterou si sami zvolili.

Příklad: Na židli uprostřed skupiny sedí Petr (lektor v roli) a je dotazován na situaci, postoje, činy...

- 1 – klienty skupiny, kteří se ptají na věci, jež je osobně zajímají,
- 2 – klienty skupiny v rolích (policista, důchodce, matka mladé dcery, bezdomovec...), které si vytáhli „z klobouku“, a kteří se proto ptají na věci, jež zajímají policistu, důchodce, matku mladé dcery, bezdomovce...

## **Žurnalistika**

V projektech využíváme žurnalistickou práci (klienti vstupují do role investigativních žurnalistů) či její produkt, abychom získali více informací posouvajících děj kontrolovatelným směrem.

Příklad: Porada novinářů, kteří hlásí šéfredaktorovi, co všechno se dozvěděli o kauze znásilnění středoškolačky J. M. ve škole od ředitelky, od spolužaček, od obyvatel čtvrti – sousedů J. M...

Novinová noticka zmiňující se o znásilnění J. M. může být motivujícím „nastartováním“ projektu (starting point).

## **Zvuky za scénou**

Konvence pomáhá udržet motivaci děje a vybudovat napětí tím, že pracuje s hlasy a zvuky, které jsou tajuplné, ohrožující, strašidelné, a jedinec či skupina je musí brát vážně a počítat s nimi jako se signály nebezpečí, jež se může každou chvíli objevit.

Příklad: J. M. prochází ztemnělým parkem a její cesta je provázena zvuky, šepoty, tlumenými hlasy, které k večernímu parku patří. Charakter zvuků se pozvolna mění z těch spíše neutrálních k ohrožujícím až k jasným signálům nebezpečí spouštějícím panickou reakci.

## **Lektor (a putující lektor) v roli**

Konvence předpokládá, že lektor vstupuje do role (viz např. konvenci Rozhovor po mobilním telefonu) proto, aby motivoval skupinu či posunul děj kontrolovaným směrem. Efektivní formou rozvíjející improvizaci schopnosti klientů je putující lektor v roli, který iniciuje improvizaci na dané téma.

Příklad: Lektor v roli středoškolačky J. M. vchází do vytvořených podskupinek (sousedé J. M., neformální přátelé s jejím přítelem, učitelé ze školy... jde o první setkání po znásilnění J. M. v parku, které vešlo ve všeobecnou známost v celém městečku) a tím iniciuje improvizovanou reakci jednotlivých podskupinek klientů v rolích na J. M. Zbylé skupinky reakci pozorují a jsou připraveny na to, až lektor v roli J. M. vstoupí do jejich skupinky a otevře improvizaci.

## **Divadlo Fórum**

Konvence vychází ze zkušeností Augusta Boala a jeho „divadla utlačovaných“, jehož cílem bylo dát divákům do rukou nástroj sociální změny a motivovat je k této změně. Podstatou konvence je princip „divadla na divadle“, kdy několik klientů rozehrává příběh a ostatní je sledují jako diváci, kteří mohou (stejně jako herci) kdykoliv hru zastavit a do děje vstoupit, převzít roli některé postavy a pokračovat v ději apod.

Variace: Ten z účastníků dramatu, který již nechce pokračovat v ději, vystoupí ze scény a předá „babu“ – svoji roli dotykem některému z diváků, který ho na scéně vystřídá.

Příklad: Trojice klientů v roli matky, otce a Petra rozehrává improvizovanou hádku Petra s rodiči, ostatní členové skupiny etudu pozorují, zastavují a střídají herce v rolích otce, matky i Petra tak, aby mohli do konfliktu aktivně zasahovat a snažit se jej řešit podle vlastních zkušeností.

## **Etudy v podskupinách**

Konvence, která prostupuje ostatními konvencemi snad nejčastěji. Klienti se rozdělí do podskupinek, které pak přehrávají ostatním svůj výklad, pohled na věc, mínění...

Příklad: Podskupinky přehrávají krátké improvizace na téma „jinak trestné činy typické pro mladistvé delikventy“.

## **Rekonstrukce činu**

Rekonstrukce činu z minulosti umožňuje klientům zkoumat psychologické, sociální i další aspekty nějakého činu, jak z hlediska jeho objektu, tak i subjektu.

Příklad: Rekonstrukce násilného činu v parku z pohledu oběti i pachatele.

## **Rituál**

Opakující se tradiční rituál je nadán velkou pomocí, rituály nás v životě provází na každém kroku a v dramaterapii jim věnujeme zvláštní pozornost. Prostřednictvím rituálu se také identifikujeme s určitými normami, hodnotami, se skupinou, společností, kulturou apod. Například přijímací rituál do cechu, bratrstva, organizace, lóže, církve apod. vypovídá mnohé o charakteru těchto.

Příklad: Petr prochází přijímacím rituálem squaterů, kteří mu poskytli úkryt před policií.

## **Analogie**

Analogizování je v dramaterapii důležitým prostředkem distancování tam, kde realisticky pojatá simulace může být příliš zraňující a osobní (krátkodistanční). Problém zůstává zachován, ale okolnosti jsou pozměněny, vhodné je pracovat s metaforou a symbolem.

Příklad: Trauma znásilnění je demonstrováno symbolicky formou známé pohádky, mýtu, legendy, ságy, které jsou zaměřeny na násilí proti konkrétní osobnosti.

## **Změna žánru**

Lektor změnou žánru může nastolit klientům nový pohled na věc v případě, když je aktivita nudná, vyčpělá, sentimentální apod. Změnou do oblasti „zábav-

ných“ žánrů se práce aktivuje – scéna získává podobu cirkusové manéže, komedie *dell' arte* či bulvární frašky, kabaretu, revue, videoklipu či televizní hry...

Příklad: Při mapování všedního dne v rodině Petra (den rozdělen na jednotlivé úseky) dostanou podskupiny za úkol zpracovat svůj úsek dne jako loutkové představení, jako pantomimu, třístý díl „mýdlové opery“, seriálu, jako kramářskou píseň apod.

## **Masky**

Používání masek má v dramaterapii – stejně jako rituál – výsadní postavení. Masky slouží k nejrůznějším účelům, nejčastěji však jako nástroj distancování a „zanonymění“ postav děje.

Příklad: Jakoukoliv emocionálně vypjatou scénu přehrají dvojice postav nejdříve formou konvenčního dialogu a následně ve „slepých“ (tj. prázdných, emoce nevyjadřujících) maskách.

Ostatní klienti analyzují významový posun dialogu.

## **Titulkování**

Konvence, která vychází z jednoho klasického brechtovského prostředku zcizování (tj. vytváření dlouhé distance tak, aby „emoce byly vytlačeny rozumem“). Děj se nevytváří hranou scénou, ale klienti vymýšlí a zpracovávají jej do výstižných a obsahově zahuštěných sloganů, knižních titulků, inzerátů, plakátů apod.

Příklad: Konflikt mezi J. M. a jejím klukem „vysochá“ skupina do sousoší (živé sochy), pro které pak klienti hledají nejvýstižnější název.

## **Monolog**

Monolog vyžaduje hlasité verbalizování vnitřních myšlenek, pocitů i citů, nálad, skrytých přání...

Protagonista si ujasňuje svůj postoj k dění.

Příklad: J. M. verbalizuje své pocity z poslední doby, zatímco ostatní protagonisté chodí kolem ní a vedou hlasitý monolog, kterým si ujasňují změnu svých postojů k J. M. po události v parku.

## **Výměna rolí**

Konvence patřící do klasického psychodramatického instrumentáře – klienti v rolích si po rozehrání problému či konfliktu vymění role. V dramaterapii můžeme tento postup využít i na úrovni skupin – dvě polaritní skupiny rozehrají improvizaci a na povel lektora si vymění role (pro vizualizaci efektu i fyzicky místa na scéně).

Příklad: Petr si v emocionálním hovoru po mobilním telefonu (viz konvence Rozhovor po mobilním telefonu) vymění rolí (i místo) s otcem.

## **Alter ego**

Další technika klasického psychodramatu předpokládá dvojníka, který vyjadřuje vnitřní svět postavy, provází ji a komentuje její pohyb, chování, činy. Postava může mít alter ego, které se s ní více méně identifikuje, ale také může mít dva dvojníky – jednoho ve funkci svědomí (princip dobra) a druhého jako alter ego diaboli – ďábelského našeptávače (princip zla).

Příklad: Petr se rozhoduje a poté připravuje k odchodu z domova doprovázen polaritními alter egy.

## **Stopování myšlenek**

Konvence ukazuje na variabilitu, diverzifikaci a někdy až kontrast postojů postav reflektujících tentýž děj či situaci. Občas také odráží rozpor mezi tím, jak se postavy chovají (tj. vnější projevy klientů v roli) a jejich vnitřním postojem (tzv. kognitivní disonance).

Příklad: J. M. se vrací po propuštění z nemocnice do školy (viz příklad konvence Lektor v roli) a na chodbě potká ředitele školy, třídní učitelku a výchovného poradce hovořící se skupinkou jejích spolužáků, mezi kterými má nejlepší kamarádku, sokyni v lásce, svého chlapce a lhostejné spolužačky. Jakmile J. M. vejde do skupinky, akce jde do „štronza“ a každý nahlas zveřejní své vnitřní myšlenky i vnější reakce, a to nejdříve postupně (na dotyk lektora) a poté všichni najednou.

## **Úhel pohledu**

Konvence slouží ke zkoumání způsobu, jakým jednotliví svědci a účastníci děje interpretují stejnou událost, přičemž do interpretace vnáší své subjektivní zkušenosti, hallo efekt, skryté zájmy, vlastní nevyřešené konflikty, traumata apod.



Příklad: Svědecké záznamy (tiskové zprávy, protokoly vyšetřování apod.) přímých účastníků a svědků (squateři, Petr, který s nimi přespával, náhodní chodci, přizvaní reportéři, policisté...) policejní razie ve squaterském domě, při které došlo k násilnostem a byly nalezeny drogy a zbraně.

### **Vnitřní hlasy**

Konvence mapuje složitost rozhodování v náročných životních situacích, které musí postava dramatu učinit. Skupina obklopuje postavu v roli a představuje její vnitřní, souhlasné i protichůdné hlasy, hlasy kolektivního svědomí založeného na společenských a morálních hodnotách atd.

Příklad: J. M. se setká s nespravedlivým odsudkem rodičů i svého chlapce a rozhoduje se – podobně jako Petr – odejít z domova i městečka. Skupina vytvoří uličku, kterou musí klient v roli J. M. projít, každé postavě uličky se podívat do očí a vyslechnout argumenty hovořící ve prospěch či proti útěku, na konci uličky se musí rozhodnout odejít z místnosti nebo se vrátit zpět. Postavy uličky mohou být v rolích hlasů rodičů, chlapce J. M., spolužáků a kamarádů, rebelů městečka...

### **Deskripce akce**

Účastník děje slovně popisuje, co zrovna dělá, čímž prodlužuje svoji distanci (jeden z dalších brechtovských prostředků zcizení – potlačení emocionální stránky osobnosti racionalitou). Někdy jsou klienti požádáni popis ještě doplnit o citové stavy.

Příklad: Klient v roli J. M. v minimálním časovém odstupu od přepadení v parku popisuje svoje chování: „... bezradně se rozhlížím kolem sebe, pokouším se vstát a chaoticky sbírám věci rozházené po zemi, náhle si uvědomuji, co se stalo, vztyčím se na kolenou a zoufale se snažím někoho přivolat – prosím vás, prosím vás – hrozivě křičím, zdá se mi, ale ve skutečnosti jen šeptám..., zaplavuje mě další vlna hrůzy, když si uvědomuji...“

### **Škálování**

Při škálování se klienti rozestaví v prostoru na pomyslné polaritní škále podle postojů, které zaujímají k danému tématu a podle informací, jež o objektu škálování mají. Efektivní je využít škálování začátkem a koncem dramatu, aby klienti viděli, jak se jejich postoj k tématu, objektu (postavě) škálování během dramatu změnil.

Příklad: Klienti se rozestaví na škále podle sympatií k Petrovi na začátku dramatu a před jeho koncem.

100 % sympatií k Petrovi ...../ ...../ 50 % ...../ ...../ 0 %

### Rekapitulace

Konvenci také nazývanou „Stěny mají uši“ je vhodné zařadit na závěr dramatu a tam, kde je potřeba vytvořit dramatickou zpětnou vazbu. Konvence je inspirována lidovou pověrou, že kamenné zdi domu mají schopnost nasát, uchovat a vyzářovat emoce a otisk činů lidí, kteří v domě žili.

Příklad: Skupina vytvoří „kamenné zdi místnosti“ kolem sousoší Petra a J. M. symbolizujícího klíčový moment dramatu a reflektují všechny dojmy, emoce, důležité myšlenky, útržky dialogů, zvuky..., spojené s průběhem dramatu.

Tabulka hodnocení konvencí z hlediska rozvoje klíčových dramaterapeutických dovedností a schopností.

Legenda: Spont. - spontaneita, Vnímav. - vnímavost, Kreat. - kreativita, Improviz. - improvizace, Koop. - kooperace, Cit. e. - citová exprese, Kom. - komunikace, Dist. p. - prodloužení distance, Dist. zk. - zkrácení distance.

	<i>Spont.</i>	<i>Vnímav.</i>	<i>Kreat.</i>	<i>Improviz.</i>	<i>Koop.</i>	<i>Cit. e.</i>	<i>Kom.</i>	<i>Dist. p.</i>	<i>Dist. zk.</i>
<i>Zvukový obraz</i>		×	×	×	×		×	×	
<i>Charakteristika postavy</i>		×			×		×		
<i>Kostýmy a rekvizity</i>		×	×				×	×	
<i>Malované představy</i>		×	×		×		×	×	
<i>Zápisníky, dopisy etc.</i>								×	
<i>Živé obrazy</i>	×	×	×	×	×	×			×
<i>Videozáznam</i>	×	×	×	×	×	×	×		×

	<i>Spont.</i>	<i>Vnímav.</i>	<i>Kreat.</i>	<i>Improviz.</i>	<i>Koop.</i>	<i>Cit. e.</i>	<i>Kom.</i>	<i>Dist. p.</i>	<i>Dist. zk.</i>
<i>Simulace</i>	x	x		x		x			x
<i>Rozhovor po mobil. telefonu</i>		x					x		x
<i>Plášť odborníka</i>		x			x		x	x	
<i>Schůze</i>			x		x		x		
<i>Skupinová etuda</i>	x		x	x	x	x	x		x
<i>Jeden den v životě</i>	x		x	x	x		x		x
<i>Na skřipci</i>	x	x		x			x		x
<i>Žurnalistika</i>		x	x					x	
<i>Zvuky za scénou</i>		x	x		x				x
<i>Lektor v roli</i>	x	x	x	x	x		x		x
<i>Divadlo fórum</i>	x	x	x	x	x		x		x
<i>Etudy v podskupinách</i>	x		x	x	x		x		x
<i>Rekonstrukce činu</i>		x		x	x	x			x
<i>Rituál</i>			x		x		x		x
<i>Analogie</i>		x	x		x		x	x	
<i>Změna žánru</i>	x		x	x	x		x		
<i>Masky</i>		x	x	x		x		x	
<i>Titulování</i>			x				x	x	
<i>Monolog</i>	x	x		x		x			x
<i>Výměna rolí</i>	x	x		x		x	x	x	
<i>Alter ego</i>		x		x	x		x		x
<i>Stopování myšlenek</i>		x				x			x
<i>Úhel pohledu</i>		x				x			x
<i>Vnitřní hlasy</i>	x					x			x
<i>Deskripce akce</i>								x	
<i>Škálování</i>		x						x	
<i>Rekapitulace</i>		x						x	

## Literatura

- Müller, O. (1995). *Dramika (nejen) pro speciální pedagogy*. Olomouc, VUP.  
Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work*. Cambridge, University Press.  
Valenta, M. (2003). *Dramaterapeutické projektování*. Olomouc, VUP.

Doc. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

Katedra speciální pedagogiky

PdF UP v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

# NĚKTERÉ KOMPETENCE ZAMĚŘENÉ NA DRAMATERAPEUTICKOU LEKCI

Milan Valenta

## Abstrakt

Text podává přehled pětice základních kompetencí, které jsou frekventované při skupinové dramaterapii. Jedná se o spontaneitu, tvořivost a improvizaci, komunikaci, hru v roli a estetickou distanci.

## Klíčová slova

Dramaterapeutický projekt, dramaterapeutické kompetence, strukturované drama.

## Abstract

Some abilities needed for drama-therapy sessions

The paper describes 5 basic abilities/properties that are important for group drama-therapy. They include spontaneity, creativity and improvisation, communication, role-playing, and esthetic detachment.

## Key words

Drama-therapy projects, competence for drama-therapy, structured drama.

Následující text uvádí deskripci klíčových funkcí či kompetencí, které obecně souvisí s dramaterapeutickou lekcí a které jsou nutné pro její realizování:

## 1. Spontaneita

Spontaneita je vymezena psychologickým slovníkem jako *schopnost projevat navenek svou přirozenost, jednat aktivně, z vnitřních, nikoliv vnějších pohnutek*. Odvozené adjektivum spontánní je chápáno jako *přirozený, bezprostřední, náhlý, živelný, předem neuvážený, ne vždy plně uvědomovaný* (Hartl, Hartlová, 2000, str. 558).

Takto chápaná spontaneita a spontánní chování napomáhá klientům dosáhnout estetické distance a současně zpřístupňuje nevědomé obsahy

prostřednictvím dramatických symbolů. R. Landy (1994, str. 119) vidí jeden z dramaterapeutových úkolů v pomoci klientovi *dosáhnout spontánnosti vyvážením distance mezi skutečnou a hranou osobou. V okamžiku spontánnosti, při estetické distanci, je nevědomí dosažitelné. V tomto vyváženém stavu je klient schopen zformovat své potlačené emoce, aniž by ho tyto přemohly.* Landy dále tvrdí, že spontánnost umožňuje najít v dramaterapii středovou polohu mezi kompulzivním (zablokovaným) jednáním a jednáním impulsivním. Zablokovaný klient je příliš distancovaný a úkoly řeší striktně, role přehrává pasivně a konvenčně bez kreativity umožňující nacházet alternativní modely hraní rolí. Na druhou stranu osoba impulsivní je málo distancovaná a improvizované role hraje s nadměrným emocionálním nasazením, pokouší se s rolí splynout a z dramatického pohledu roli přehrává.

Na rozdíl od uvedených polarit hraje spontánní klient improvizovanou roli tak, *že vlastní já a role sice splývají, ale jsou stále diferencované. To znamená, že si je vědom toho, že hraje fiktivní roli, ale přesto ji hraje s přesvědčením a naplno... Spontánnost stejně jako katarze je založena na ústředním paradoxu dramatického prožívání, kdy dvě reality existují vedle sebe: realita světa skutečného a realita světa dramatického. Při spontánním stavu jedinec současně existuje v obou těchto realitách. Tento paradox se vztahuje i na časové roviny, a sice na minulost a přítomnost. Třebaže spontánní jednání znamená žít naplno přítomností, klientovo chování „ted a tady“ spočívá i v minulých zážitcích (Landy, 1994, str. 118).*

## 2. Tvořivost a improvizace

Tvořivost definuje pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 235–6) jako *duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hraje důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná. Proces tvořivosti má několik etap, mj. přípravu, dozrávání nápadu, „osvětlení“, kontrolu, opracování. Tvořivost podporuje: vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost v usuzování, potřeba seberealizace. Tvořivost tlumí: direktivní řízení, stereotypy, tendence ke konformitě.*

Výzkumem kreativity se zabývali a stále zabývají experti z celé řady oborů (především psychologie osobnosti), ale ať je již tvořivost charakterizována z toho či onoho úhlu, při vymezení jejich znaků se většina autorů shoduje na globálním prvku novosti.

V tomto smyslu formuluje čtyři kritéria - novost, správnost, volnost a harmonie či elegance. Guilford se zabýval psychometrií faktorů tvořivosti, které vymezení následujícím způsobem:

- Slovní plynulost: testuje se tak, že proband má příkladně rychle vyjmenovat slova končící nebo začínající určitými hláskami. Jde tedy o schopnost vybavovat ze své slovní zásoby rychle množství slov s určitou charakteristikou.
- Ideální plynulost: ideaci se zde rozumí představy nebo pojmy. Tento faktor se testuje tak, že proband si má vybavit pojmy nebo představy určité kategorie (např. vodní dopravní prostředky).
- Spontánní obrazová flexibilita: jde o pružnost vnímání a představování, která se projevuje příkladně schopností dospět rychle k určité optické inverzi (setkáváme se s ní např. v kreslených filmech pro děti, kde se rychle mění jedna figurka v jinou, popř. dochází k celé sekvenci takových změn).
- Spontánní sémantická flexibilita: jde o pružnost významů, resp. komplexních obsahů, která se projevuje např. schopností vymyslet si rychle variantu k obsahu nějaké povídky, návrhu, použití určitého předmětu, alternativní vymezení něčeho apod.
- Asociační plynulost: jde o schopnost rychle si vybavovat asociace k určitému podnětu, např. nacházet k daným slovům rychle jejich synonyma nebo protiklady, ale i doplňovat ve větě chybějící slovo nebo určité scéně chybějící obrazový prvek.
- Expresivní plynulost: testuje se např. způsobilostí vytvořit rychle krátké věty z dané sestavy písmen (např. z písmen CADE je možno vytvořit větu „Co asi dělá Eva?“).
- Obrazová adaptivní flexibilita: testuje se způsobilostí restrukturovat dané obrazce (např. známé „zápalkové hlavolamy“, kdy z daného obrazce se má ubráním nebo přemístěním několika zápalek vytvořit určitý obrazec).
- Symbolická adaptivní flexibilita: jde o podobnou způsobilost, ale s tím rozdílem, že jde o sémantickou transformaci (např. transformace zprávy omezená určitými podmínkami).
- Originalita: testovaná osoba má například vypravovat krátkou povídku na dané téma nebo k dané obrazové scéně, nebo je jejím úkolem vyjmenovat nejvíce nepravděpodobné důsledky určité činnosti, vyjádřit, co vidí v dané skvrně apod. Posuzuje se původnost výkonu.

- Figurální a sémantická elaborace: proband má zpracovat nějaký námět, schéma, dokreslit figuru, vymyslet postup, a to v rovině názorné i abstraktní

(cit. podle Nakonečný, 1995, s. 108).

Pojetí tvořivosti hraje v dramaterapii klíčovou úlohu a jedna z největších autorit oboru ve světě dr. Jennings řadí dokonce rozvoj kreativity (získávání zkušeností z řešení neobvyklých a nepředvídatelných situací) mezi obecné cíle jakkoliv orientované dramaterapie a při kategorizaci terapeutických skupin diferencovaných dle základního terapeutického cíle uvádí jednu z trojice bazálních skupin jako skupinu zaměřenou primárně na rozvoj kreativity a exprese (Jennings, 1996).

Autoři zaměření na učení řešením problémů (Bruner, Okoň, Hlavsa, Linhart a další) formulují ve své práci takové obecné postupy (Čáp, 1980), jež lze aplikovat jako heuristické techniky pro oblast kreativity člověka. Jsou to analogie postupu, hlasitá řeč a dialog, modelování a manipulace, odložení řešení, nezáměrné asociace (denní snění), přeformulování tématu, produkování „divokých nápadů“, intuice, brainstorming.

Techniku brainstormingu jako nástroje rozvoje skupinové kreativity ve výchovném dramatu zvláště oceňuje „nestor“ české výchovné dramatiky Eva Machková (1990), která podává instrumentář celé řady dramatických her a cvičení zaměřených na rozvoj kreativity jedince i skupiny a na rozvoj schopnosti improvizace, jež je na tvořivosti přímo závislá (viz worm up této lekce).

Improvizaci (tj. hraní spatra, projev tvořený bez běžné přípravy) chápeme jako jeden ze základních prostředků dramaterapie a v některých případech (vývojové proměny) dokonce za prostředek jediný. Z hlediska klienta dělí kalifornská dramaterapeutka Emunah (1994) improvizace na plánované, neplánované a nepřipravené, zatímco výše citovaná Machková (1990) podává ve svém zásobníku dramatických her, cvičení a improvizací následující členění podle míry vazby na konflikt jakožto stavební kámen každého dramatu:

- Hromadné improvizace bez dramatického konfliktu a souvislého děje, které by měly být vždy základním východiskem při zavádění hráčů do improvizování na námět. Umožňují rozvíjet fabulační schopnost, ověřují znalost daného prostředí a situace nebo profese, dávají dostatek prostoru k vyzkoušení určitého jednání, k hledání přístupů k improvizaci na námět. Dovolují každému hráči, aby si vytvořil postavu, která je mu blízká, zajímá ho a nebo kterou chce poznat a pochopit. I činnost si hráči volí podle svého (tamtéž, s. 115). Příkladem takové „nedramatické“ improvizace může být všední provoz v supermarketu.



- Náměty etud pro dvojice či malé skupiny, které mohou být zadány jen rámcově na lístku trojicí základních prvků improvizace: postava – prostředí – situace. Tato zadání mohou mít mezi prvky zřetelnou vazbu (dcera – kuchyně – pozdní návrat z diskotéky) či již mohou směřovat do „generalizované“ minulosti klientů (manžel – dovolená u moře – nevěra).
- Improvizace dle literární předlohy. Touto předlohou mohou být například biblické příběhy, známá literární díla apod., stejně tak jako „story psané životem“, tj. příběhy z osobní minulosti konkrétních klientů (forma tzv. playback divadla).

### 3. Komunikace

Schopnost komunikovat je klíčovou dramaterapeutickou dovedností a vice versa – většina klientů dramaterapeutické intervence má poruchu komunikace více méně symptomatické povahy. Těžké poruchy komunikace se vyskytují u klientů s pervazivními vývojovými poruchami (autismus...) a osob s hlubším stupněm mentální retardace či osob v pokročilejších stádiích některých organicky determinovaných duševních poruch (Alzheimerova choroba a další demence vč. senilní), naopak mírný logopedický nález (artikulační neobratnost a specifická asimilace) provází syndrom ADHD a do stejného okruhu patří i děti se specifickými poruchami učení. Zatímco klientela s „klasickým“ logopedickým nálezem (dyslalie, dysartrie, palatolalie, rinolalie, tumultus sermonis, balbuties, afázie, dysfázie, mutismus) je z hlediska dramaterapeutické intervence marginální záležitostí, symptomatické poruchy řeči u schizofrenie a komunikační problémy provázející neurotické a stresové poruchy jsou v dramaterapii velmi frekventované diagnózy.

Podstatou komunikace je sdělování a sdílení informací a slovníky diferencují dlouhou řadu typů a druhů komunikace od augmentativní až po zvukovou, přičemž žádný z nich neopomene vymezit polaritní dvojici verbální a neverbální komunikace. Tradiční členění dle komunikačních kódů na verbální a neverbální komunikaci je pro úplnost třeba doplnit ještě o komunikaci akcí a zvukem.

Prostřednictvím slov si sdělujeme myšlenky (verbální komunikace je doménou toliko člověka) a z hlediska kvalitativního je slovo nejdůležitějším komunikačním kódem, což již neplatí pro kvantitativní měřítko – verbální komunikace nám zprostředkovává pouhou desetinu sdělovaných informací. Zvuková komunikace se realizuje pomocí extralingvistických (tj. zvukem) a paralingvistických kódů, kam patří melodie a rytmus řeči, její dynamika a výrazovost, využití

pauzy a ticha v promluvě. Tyto tzv. prozodické systémy jsou velmi důležité při komunikaci s mentálně postiženými osobami, které díky nedostatečnému pojmotvornému procesu mají deficit v dekodování slov, ale jsou přístupné a citlivé prostředkům paralingvistické komunikace (zvláště u jedinců s Downovým syndromem se doporučuje zvýrazňovat tyto tzv. modulační faktory řeči). Pomineme-li marginální komunikaci akcí (př. koupení růže své či cizí ženě), dostáváme se k nonverbální (a nezvukové) komunikaci – tzv. body language (řeči těla), která je fylogeneticky a také ontogeneticky nejstarší formou komunikace a v dramaterapeutické intervenci hraje zásadní úlohu, neboť značná část klientů není schopna souvislé verbální komunikace, ale je schopna (či ochotna) komunikovat prostřednictvím signálů těla (viz využití piagetovského ontogenetického schématu komunikace v dramaterapeutické škole tzv. vývojových proměn: pohyb – zvuk – představa /obraz/ – zosobnění /postava/ – pojem /verbalizace/).

Pomocí nonverbální komunikace jsme schopni sdělovat (a to pravdivěji než slovem, neboť zde schází většinou přímá kontrola kortexem) své emoce, pocity, postoje, vztahy, což má pro dramaterapii klíčový význam. Technikám rozvoje nonverbální komunikace musí předcházet techniky nácviku zrakového a fyzického kontaktu, odstraňování bariér a fobií z těchto kontaktů, stejně jako techniky rozvoje důvěry ve dvojici i skupině tak, aby klienti dosáhli autenticity a spontánnosti, které jsou nezbytné pro nastolení tzv. estetické distance v terapii. Z prostředků „body language“ je pro dramaterapii nejzajímavější orientace na mimiku (vč. očního kontaktu), gestiku a posturiku, případně proxemiku, méně nás zajímá haptika, kinezika, chronemika, věcné a neurovegetativní parametry.

#### **4. Hra v roli**

Hra v roli (též rolová hra jakožto nosná součást her mimetických – napodobovacích, tedy pracujících na principu „jakoby“, bližší viz Provažník, 1998) je nejfrekventovanějším prostředkem dramaterapeutického projektu stejně tak jako strukturovaného dramatu. O místě rolové hry v dramaterapii pojednávají samostatné části knihy *Dramaterapie* (Valenta, 2001), proto se nyní budeme zabývat pouze tím, co bezprostředně souvisí s následujícím projektem, a sice se vstupem klienta do rolí na úrovni simulace a alterace. Nejvyšší úroveň vstupu do role – charakterizace – je většinou dramaterapeutické klientely nepřístupná (tato úroveň většinou nedělá problémy osobám s hypochondrickou poru-

chou a histriónské osobnosti), přičemž v některých případech může působit dokonce kontraindikačně – jedná se především o klienty s poruchami pocitu „jáství“ – s poruchami v oblasti transformace osobnosti (většinou s chorobným přesvědčením – bludem – že je někdo jiný), jako je tomu v případě schizofrenií, částečně u schizoidních osobností, či osob s poruchami v oblasti alterace osobnosti (disociované – mnohočetné osobnosti).

Při bližší deskripci simulace a alterace vyjdeme z úvah o „úhlech hloubky proměny hráče v jinou skutečnost“ předního českého teoretika DIE Josefa Valenty (1997). Simulace vyžaduje, aby *hráč jednal ve hře za sebe, ale jakoby v jiných, momentálně ve skutečnosti „nepřítomných“, ve hře však „přítomných“ okolnostech. Hráč tedy hraje fakticky sebe samého, roli sebe samého v jisté životní/sociální roli, ale reaguje v rámci fiktivní situace – buď opakuje – zpevňuje, zpřesňuje, opravuje – své jednání, nebo tvoří zcela nové* (tamtéž, str. 34). Z hlediska dramaterapie se většinou jedná o „opravu“ jednání a následné zpevňování tohoto, čili o modifikaci chování a pozitivní posilování v kognitivně behaviorálním slova smyslu s tím, že důraz je kladen skutečně na pozitivní posilování a zpětnou vazbu (např. s averzivním podmiňováním dramaterapie nepracuje).

Valenta (tamtéž) rozlišuje následující typy simulací:

- „hra na já jakoby v reálné více či méně možné situaci“, kdy klient v podstatě nemusí „projevit celek rolového chování“, tedy nemusí „hrát“, ale většinou vyjadřuje své postoje či se rozhoduje v situaci způsobem, jakým by se v této (velmi pravděpodobné) situaci rozhodoval v případě, že by se v této ocitnul (např. hlasování ve věci vyslovení důvěry či nedůvěry zástupci skupiny, který bude skupinu reprezentovat třeba v komunitní samosprávě),
- „hra na já jakoby v reálné, běžné nebo docela možné situaci“, kdy klient musí nejen vyjadřovat svůj postoj, ale také aktivně komunikovat či jednat (např. v obchodě je nařčen z krádeže),
- „hra na já jakoby ve fiktivní a spíše nemožné situaci“, kdy se klient ocitne např. v roli panovníka zaniklé říše (tento typ simulace již leží na samé hraně alterace, „britská škola“ ji pokládá již za alteraci s tím, že simulace simuluje pouze ty situace, ve kterých se jedinec může ocitnout, popř. ty, s nimiž má přímou zkušenost),
- „hra na já v roli experta vybaveného kvalifikací, kterou ve skutečnosti nemám“, kdy klient vstupuje příkladně do role dramaterapeuta, psychiatra, speciálního pedagoga...,
- „hra na jiné já“, kdy klient reaguje jinak, než je pro něj obvyklé, tj. s jinými vnějšími projevy (př. agarofobik jako metař náměstí).

Alterace je z pohledu úrovně vstupu klienta do role *typem rolového hraní, v jehož rámci na sebe bere hráč nějakou jinou roli ve smyslu ne již „já jakoby(ch...“ , ale ve smyslu „já, když jako hráč hraji...“ (...)* Alterace má za úkol zobrazovat spíše „obecné“ charakteristiky typu, funkce, sociální role atd. a nepokouší se příliš jemně nuancovat individuální atributy postav. Z tohoto hlediska mohou být role v rámci alterace chápány jako jakési rámce či sociální role nebo též statusy nebo obecné role (tamtéž, str. 36).

Také uvnitř alterací Valenta (tamtéž) rozlišuje:

- motivaci rolí, tedy „elementární navození vnitřní představy o proměně, příp. modelování určitých dílčích charakteristik role“,
- prosté zobrazení, kdy klient modeluje jistý jev tak, aby měl vnější formu, tedy „zobrazuje nějakou skutečnost proto, aby ji zpřítomnil a popsal hrou, přičemž toto zobrazení není součástí akce a většinou má jen zpřítomnit nějaký jev“,
- zobrazení statusu, kdy klient demonstruje nejen vnější atributy role, ale je též schopen konkrétní činnosti v souladu se statutem,
- zobrazení postoje, kdy klient zobrazuje stanovisko k problému.

## 5. Estetická distance

Distancování v dramaterapeutickém slova smyslu nevychází z pojetí sociální distance tak, jak ji chápe sociální psychologie (tj. odstup jedinců či skupin na základě postoju nadřazenosti či podřazenosti – tzv. vertikální distance či na základě kulturní odlišnosti – tedy horizontální distance, která bývá předmětem sociodramatu či DIE). Dramaterapeut pracuje především s malou či přílišnou distancí klientů, jež má obecnou platnost a většinou se nevztahuje ke konkrétním referenčním skupinám, ale v některých případech spíše ke konkrétním osobám (rodiče, partner...) či událostem (rozvod, úmrtí...).

Obecně platí, že klient s malou distancí je příliš impulsivní, citově labilní a zranitelný, neschopný udržet si potřebný odstup od lidí a událostí, v nichž jedná nadměrně emocionálně a je tudíž velmi lehce manipulovatelný. Extrémní polaritou takového klienta je klient s přílišnou distancí, jenž je odtažitý až rigidní a který disponuje velmi omezeným repertoárem rolí a vzorců chování i prožívání v nich. Optimálním stavem je schopnost jedince udržet si rovnováhu „citu a rozumu“ v jednání a prožívání – tzv. estetickou distancí.

Scheff (In Landy, 1993) popisuje diference psychofyzilogických parametrů uvedených tří distancí u čtyř základních emocí (žal, strach, rozpaky, hněv) takto:

- A. Žal - u malé distance je provázen slzami, pocitem beznaděje, bolestmi hlavy apod,
  - u estetické distance je provázen pláčem, vzlykáním, smutkem,
  - u přílišné distance je bez emocí či provázen pocitem ztráty.
- B. Strach - u malé distance provázen zsinlostí v obličejí, chladem v končetinách, rychlým a povrchním dýcháním, bušením srdce, pocitem hrůzy a ohromení,
  - u estetické distance třesem,
  - u přílišné distance bez emocí či provázen pocitem nebezpečí.
- C. Rozpaky - u malé distance provázeny zčervenáním, ochromením, zavřením očí, klopením obličejí,
  - u estetické distance spontánním smíchem,
  - u přílišné distance bez emocí či provázeny pocitem „ztráty tváře“.
- D. Hněv - u malé distance se projevuje prudkostí pohybů či řeči, repetitivností,
  - u estetické distance se objevuje spontánní reakce či zvýšené pocení,
  - u přílišné distance je bez emocí či provázen frustrací.

Prostředků, kterými lze v dramaterapii „prodloužit“ malou distanci klientů či „zkrátit“ přílišnou distanci, je celá řada.

V případě malé distance: - volíme takový přístup, který klientovi umožní pozorovat příběh „z vnějšku“ s možností do něj zasahovat (obdoba formy tzv. participation theatre u divadla ve výchově - TIE), - lze zastavit děj v exponované chvíli a tu slovně interpretovat a analyzovat, - pro emoční zcizení použijeme neutrální („bílé“ a bez výrazu) masky či masky larvální (tj. s expresí neosobního - obecného charakteru), - dějová linie je vedena v minulosti a na vzdáleném místě (tj. jindy a jinde), - použijeme plakáty a nápisy (př. jarmarečnického vypravěče příběhů) posouvající děj přes citově exponovaná místa, - můžeme zastavit děj, vrátit jej a přehrávat v různých variantách, - lze posouvat děj pomocí sousoší („štronzo“) komentovaných terapeutem v roli kunsthistorika (viz konvence), příběh můžeme posouvat pomocí kresby jedné skupiny,

kteřá je jinou skupinou interpretována, – příběh lze zasadit do jiného až ději „paradoxního“ prostředí, – děj může část klientů deklamovat (chorus) a část přehrávat, – využíváme kontrastu mezi verbálním a neverbálním projevem, mezi vnitřním postojem a vnějším chováním (tzv. kognitivní disonanci) klienta v roli apod., – lze použít karikování a silné stylizování (schéma) pro dosažení efektu zcizení a další a další prostředky ve smyslu přehledu dříve jmenovaných dramaterapeutických konvencí.

V případě přílišné distance klientů volíme mnohdy opačné prostředky k těm výše jmenovaným:

– děj se odehrává v přítomnosti (či v blízké minulosti i budoucnosti) a v reálném prostředí „našeho místa“ (teď a tady), – využíváme muzikoterapeutických prvků, děj umocňujeme zvukem, hudbou..., – součástí projektu je nácvik koncentrace spojený s fyzickou relaxací, na něž posléze navazuje vizualizace (řízená imaginace), – vřazujeme techniky zaměřené na vizuální, akustickou a emocionální paměť, techniky typu „představ si, že jsi...“, – využíváme charakterové masky etc.

## Literatura

- Johnson, D. R. (1982). Developmental approaches to drama therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 9, 183–189.
- Johnson, D. R. (1992). The dramaterapists „in role“. In Jennings, S. (Ed.): *Drama therapy: theory and practice*. London: Routledge.
- Landy, R. (1994). *Drama therapy: Concepts and practices*. Springfield, IL: C. C. Thomas.
- Landy, R. (1993). *Persona and performance – the meaning of role in drama, therapy and everyday life*. New York and London: Guilford.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work*. Cambridge, University Press.
- Provazník, J. (1998). K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy.
- In. Koťátková, S. a kol. (1998). *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha, Karolinum.
- Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. (1995) *Pedagogický slovník*. Praha, Portál.
- Valenta, J. (1997). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha, Agentura Strom.

- Valenta, J. (1999): *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: srovnání systémů*. Praha: Institut sociálních vztahů.
- Valenta, M. (2001). *Dramaterapie*. Praha, Portál.
- Valenta, M. (2003). *Dramaterapeutické projektování*. Olomouc, VUP.

Doc. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.  
Katedra speciální pedagogiky  
Pedagogická fakulta UP v Olomouci  
Žižkovo nám. 5  
771 40 Olomouc

# RITUÁL JAKO VÝCHODISKO I PROSTŘEDEK DRAMATERAPIE

Milan Valenta

## Abstrakt

Text nazírá na rituál jako na jeden ze zdrojů dramaterapie a současně i jako na její prostředek, kterým lze strukturovat dramaterapeutické sezení. Teoretická východiska jsou doplněna metodickou ilustrací.

## Klíčová slova

Rituál, dramaterapie, speciální pedagogika, Artaud a Grotowski, přechodové rituály.

## Abstract

A ritual as a starting point and a tool in drama-therapy.

The paper regards a ritual as a possible source in drama-therapy and at the same time as a tool that can be used to structure drama-therapeutic sessions. Theoretical inferences are illustrated by practical examples.

## Key words

Ritual, drama-therapy, special education, Artaud and Grotowski, transitional ritual.

Jedním z tradičních pilířů teoreticko-metodologické bázy paradivadelních systémů dramaterapie jakožto součásti speciální pedagogiky (a také psychodramatu, sociodramatu a teatroterapie) je rituál. K rituálu jakožto zdroji (ale často i cíli) divadla se velmi důrazně obraceli autoři, jejichž odkaz se stal dalším ze zdrojů dramaterapie – Antonin Artaud a Jerzy Grotowski.

Artaudovo pojetí divadla překračuje hranice chápání „běžného“ i „avantgardního“ představení a přesouvá divadelní prožitek do světa esoterického bytí, do světa obřadů a rituálů. Artaud odmítl stávající divadlo *a začal se zajímat o rituály, ve kterých se odehrává drama podle univerzálních, věčných a kosmických mýtů, čerpaných z dávných kosmologií mexických, židovských, iránských. Nejsou to literární dramata lineárního historického času, která mají svého dramatika-pána. Jsou to dramata anonymního tvůrce, na kterého jsme zapomenuli...*



*Chtěl dosáhnout svým divadlem - rituálem rozšířeného vědomí, které zbavuje odcizující depersonalizace a naopak působí reintegrací* (Hyvnar, 2000).

Grotowski zašel ještě dále – jeho divadlo (Divadlo spoluúčasti, zdrojů...) se zaměřuje na archetypální zdroje divadla a na jeho ritualizaci, nadčasový smysl rituálu a možnosti jeho reintegrace do technického světa dvacátého století.

Rituál lze charakterizovat jako symbolickou činnost opakovanou předepsaným způsobem, aby fixovala daný stav, aby upevnila svazek mezi členy komunity a ochránila jedince či skupinu před nebezpečím. Je to konzervativní činnost, která je více divadlem než dramatem, protože subjekt vstupuje do role herce a sehrává předepsanou „divadelní“ roli prostřednictvím předepsaných úkonů, zvuků a slov (Landy, 1985). Ovšem rituál není jen jakýmsi atavismem dávné minulosti či záležitostí sibiřských šamanů, ale rituál nás provází životem stejně jako naše genetická výbava po předcích – způsob, jak si dítě hraje s panenkou, má rituální složku, pacient s obsedantně kompulsivní poruchou je pronásledován nutkavou činností, která má rituální povahu. Značně svébytným systémem rituálů se obklopila politika, stačí si jen vybavit volby, instalování nových ministrů, řízení stranických konferencí, stačí si vzpomenout na mocí vynucenou účast na komunistických rituálech zvaných oslava svátku práce, rituálem je svatební obřad a rituál tvoří silně konzervativní osнову každé lidové slavnosti spojené s daným obdobím roku, prvky magického rituálu nelze nevidět v činnosti kněze při mši a iniciačním rituálem procházíme při vstupu do nejrůznějších organizací, spolků, funkcí, škol, komunit a zase jiný rituál nás čeká v případě, že jsme z těchto vyřazováni (např. univerzitní promoce). Také terapeutické komunity a skupiny si vytvořily své iniciační a vyřazovací obřady rituální povahy.

Pro dramaterapeutický proces je důležitý moment všeobecně akceptovaného předstírání, které provází každý rituál a zvláště mocně se prosazuje u rituálních praktik některých kultur. Profesor Landy (1985) uvádí příklady rituálního nakládání s loutkou, která v praktikách voodoo představuje nepřítele a rituální násilí na ní prováděné představuje přání zničit nepřítele. Stejná symbolika provází i další rituální úkony – vogulská vdova pečuje o loutku zastupující jejího zemřelého manžela, čipejanská matka si takto vytvoří náhražku svého mrtvého syna a hovoří k ní, jakoby to bylo dítě apod.

Rituální činnost se tak stává dramatickou, protože vyžaduje od subjektu vytvoření obrazného světa pomocí symbolických prostředků. Rituál má i svou iracionální, magickou povahu – dítě utrhne panence hlavu, čímž vytěšňuje vlastní strach z ohrožení, vogulská nebo čipejanská žena vytváří podmínky pro abreakci smutkem tím, že objímají, líbají a hovoří k zástupným symbolům

svého manžela či dítěte. Jejich počínání nesouvisí s empirickým světem, ale se subjektivním světem prožívání – loutka se přetváří v lidskou bytost, na kterou mohou projíkovat své psychické stavy. Ovládnutím zástupné reality, jež je ve skutečnosti mimo jejich kontrolu, tak subjekty dosahují určitého uspokojení potřeb (Valenta, 2001).

V dramaterapii se velmi často vychází z tzv. přechodových rituálů, do kterých kulturní a sociální antropologie (Murphy, 2001) řadí příkladně svatby, biřmování, zasvěcovací a iniciační obřady a které se týkají změny postavení jednotlivců ve společnosti. Dramaterapeuti využívají (nejčastěji skupinou, ale i jedince v individuální terapii) přijatých a zaučených rituálů k přechodu do „jiné reality“ do světa „jakoby“ a po dramaterapeutickém sezení opět k návratu do reálného časoprostoru a identity osobnosti. U některých dramaterapeutických směrů (třeba u Johnsonových „vývojových proměn“ realizovaných u nás například v denním sanatoriu Fokus Praha terapeutu Reismanem, Němcem, Dočkalem) je akceptování vstupního a uzavíracího rituálu nezbytností veškerého dramaterapeutického sezení.

Zkušená britská dramaterapeutka Anna Chesner (Jennings, 1994) využívá jako přechodového rituálu s klienty „létání“. Zkušenosti ji učí, že je nezbytné začít a končit každé sezení známou aktivitou a aktivním rituálem. Ve střední části sezení je po zúčastněných požadován vyšší stupeň riskování. Důvěra roste, když skupina poznává známou strukturu sezení. Čím širší je paleta aktivit, které mohou být zahrnuty do dramaterapeutických sezení, tím důležitější je pro zúčastněné vědět, že jejich „průzkum“ neznámého se bude skládat z rozvíjení (warm-up) a ukončení. Když klienti cestují letadlem, musí vědět, odkud odlétají a kde v cíli cesty bezpečně přistanou. Dramaterapeutické sezení začíná a končí celkem předpovědatelnými elementy, podobnými předvídatelným procesům, kterými projde cestující na letišti. V prostřední fázi sezení potřebuje klient dostatečnou důvěru terapeuta a skupiny, tak jako cestující důvěru pilota a spolucestujících. Struktura sezení a rituály dramaterapeutky Chesner vychází z toho, co klienti vědí či znají z letiště.

### *Odbavení*

Od momentu, kdy přijde skupina na sezení, pozdrav je podstatnou částí terapie. Dává příležitost členům skupiny zorientovat se v prostoru a v dané skupině lidí, kteří na dramaterapii přišli. Zvykli jsme si spoustu procesů v každodenním životě brát jako samozřejmost. Při dramaterapeutických sezeních

mohou být potřebné jednoduché struktury, které dovolí zúčastněným se do těchto procesů zapojit.

Když se skupina dostaví, každé sezení začíná formálně v kruhu. Držíce se za ruce tak, aby uzavírali kruh, soustředí pozornost na „zfyzičtění“ skupiny jako nádoby. Každý jedinec přispívá ke kompletnosti a smyslu spojitosti. Terapeut stráví nějakou dobu rozhlížením se po kruhu, aby viděl, kdo je přítomen. To mu dává příležitost vytvořit oční kontakt a spontánní interakci ve skupině, kde se tak ještě nestalo. Proces zdravení se může být strukturován mnoha způsoby. Vyvinulo se mnoho seznamovacích písní, při kterých si v kruhu potřesou rukou, a zazpívají jméno každého z přítomných. Tyhle písně, opakované jako součást otevíracího rituálu, se postupně stávají známými. Po obeznámení přijde důvěra a zvyší se míra účasti. Jakmile je text písně známý, forma se překročí a píseň se stane rozehrívacím prostředkem (warm-up) a spontánním vyjádřením skupiny.

Velmi oblíbeným „otevřením“ u některých skupin je všudypřítomný míč – hra se jmény. Ústřední myšlenkou je vytvořit oční kontakt, říct něčí jméno a hodit po něm míč. Způsob, jakým skupina zvládne a rozvine hru v průběhu několika měsíců, je fascinující reflexí změn mezi vztahy ve skupině. Míč se stane konkrétním symbolem komunikace mezi jednotlivými členy skupiny. Na počátku mají komunikační linie tendenci být vedeny od a ke členům terapeutického týmu, přičemž odrážejí výše uvedené vzorce komunikace. V některých případech se může míč pasivně zastavit na klíně některé z osob. Jiný jej může vhodit tak, aby se vyhnul očnímu kontaktu a hlasovému projevu. Je uspokojující, když se někdo poprvé pokusí zapojit do hry a hodí míč se záměrem někoho kontaktovat. Eventuálně je hra překročena a stane se prostředkem spontánní interakce, kdy si míč razí různé cesty mezi členy skupiny. Skupina může volit expresivní a legrační způsoby házení, často doprovázené zvýšenou důvěrou v iniciování verbálního projevu. Jako s mnoha strukturami používanými v dramaterapeutických sezeních, je cílem, aby samotná forma ztratila důležitost a do popředí aby se předsunul život.

### *Lítání ve výšce*

V tomto bodě sezení skupina „vzlétne do výše“ a od toho bodu pokračuje ve vývoji, kdy přejde k maximální kreativitě, spontaneitě a riskování. To koresponduje se schopností společně vstoupit a prozkoumat imaginární svět, vstoupit do světa vymyšleného skupinou samotnou, odrážejícího její fantazie a dotýkajícího se všech zúčastněných.

Let fantazie se děje v průběhu prostřední fáze kteréhokoli sezení se součástí rozcvičení a ukončení, jak bylo výše zmíněno. Terapeutický tým má ulehčující úlohu tím, že naznačuje způsoby v procesu improvizace a vyváření příběhů. Může být použito nespočet pomůcek.

### *Přistávání*

Tato fáze práce referuje důležitému procesu zanechání sdíleného „fantazijního letu“ a vrácení se zpět na zem. To zahrnuje proces distancování se od „jako když“ světa. Studio se stane opět studiem, členové skupiny se vrátí zpět ke svým rolím, a postavy a události improvizace se stanou společnými vzpomínkami. Při cestování střední fází se dostali do jiného času, místa a jiné identity, je důležité, aby skupina měla příležitost znovu se zorientovat v přítomném čase a místě, než se členové skupiny rozejdou.

Bude možná potřeba rozdělit tento proces do několika kroků. Svlékání jakékoli části kostýmu je konkrétní způsob vytváření určitého odstupu mezi sebou a představovanou rolí. U klientů se může objevit nechuť to udělat, a tak si klienti mohou vybrat a ponechat u sebe nějaké symbolické zastoupení role, když se skupina přesune do aktivity, kde mají společně sezení reflektovat.

### *Zacházení se zavazadly*

Po cestě do neznáma je dána členům skupiny možnost odnést si s sebou něco pozitivního a zanechat prvky, které si nepřejí přenášet do své každodenní reality.

Reflexe a diskuse jsou součástí tohoto procesu a pomáhají vytvořit určitý odstup mezi světem dramatu a „ted' a tady“. Každý člověk může být vyzván, aby popsal nebo ukázal jeden moment ze sezení, který si pamatuje, nebo který jej bavil. Tato aktivita může být ulehčena posláním mikrofonu a udržováním pozornosti skupiny. Jsme často překvapeni momenty, které jsou znovu vyvolány. Některá sezení nebo momenty sezení si pamatují po měsíce, kdy jsou zkušenosti vnitřně hluboce zapsány jako zdroj síly nebo něčeho příjemného. Magnetofonové nahrávky nebo fotografie ze sezení jsou v tomto směru mezi klienty velmi oblíbené.

Konečně se rozloučí, často opět rituální formou – písni nebo skupinovým pokřikem. A to je jasné ukončení, které zahrnuje celou skupinu a je založeno na známých aktivitách. Cesta ze známého do neznámého je ukončena známým, než se členové skupiny rozejdou a pokračují ve svých individuálních životech.

V tomto bodě terapeutický tým si nechá čas na reflexi obsahu a procesu sezení, a kritickým okem si uspořádá „zavazadla“. Každé sezení je poskytnutá učební lekce a my si necháváme čas, abychom se podívali na to, co fungovalo a co ne. Přírozenost dramaterapie je taková, že je nemožné zaznamenat všechno, co se zrovna děje. Terapeutova pozornost musí být zároveň jak se skupinou, tak s jednotlivci v ní. Pohled zpátky skýtá možnost porovnat dynamiku skupiny jako celku a individuální přínos v průběhu času. Změny se dějí tak rychle, že je možné je přehlédnout. Kreativní myšlenka přijde o klienta, který byl dříve spíše následovníkem, jiný klient začne více verbálně komunikovat, někdo, kdo se neustále stavěl na okraj, se rozhodne zapojit se do dění, klienti začnou mluvit přímo spíše než skrze zaměstnance. Je důležité, aby terapeutický tým tyto změny ocenil. Druh struktury plánované pro další sezení musí vzít v potaz jak nedávné změny, tak terapeutickou cestu, po které skupina prošla.

## Literatura

- Hyvnar, J. *Herec v moderním divadle*. Praha: Pražská scéna, 2000.
- Jennings, S. *The Handbook of Dramatherapy*. London, New Fetter, 1994.
- Landy, R. *Dramatherapy: Concepts and practices*. Springfield: C. C. Thomas, 1985.
- Majzlanová, K. *Dramatoterapia*. Bratislava: Humanitas, 1999.
- Murphy, F. R. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Slon, 2001.
- Valenta, M. *Dramaterapie*. Praha: Portál, 2001.

Doc. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.  
Katedra speciální pedagogiky  
PdF UP v Olomouci  
Žižkovo nám. 5

# HODNOCENÍ VYBRANÝCH PRACOVNÍCH SEŠITŮ PŘÍRODOVĚDY A PŘÍRODOPISU

Olga Vránová

## Souhrn

V článku jsou obsaženy výsledky hodnocení úkolů v pracovních sešitech přírodovědy a přírodopisu nakladatelství Prodos a Fortuna. K jejich hodnocení byla použita klasifikace dle Tollingerové. Výsledky ukazují, že náročnost souborů úkolů v pracovních sešitech obou nakladatelství je obdobná. Rozdíly však byly zjištěny v pestrosti úkolů.

## Klíčová slova

Pracovní sešity přírodovědy a přírodopisu, úkoly, hodnocení úkolů.

## Abstract

An evaluation of some selected natural-sciences and biology workbooks

This paper evaluates the exercises contained in two natural-sciences and biology workbooks, one by Prodos publishing co. and the other by Fortuna publishing co. Tollingerová's classification was used to assess the materials. Results indicate that the difficulty of exercises in the two workbooks is comparable. There is however a difference in the level of variety.

## Key words

Natural-sciences and biology workbooks, exercises, syntactic evaluation of exercises.

## Úvod

Pracovní sešity se v současné době staly nedílným doplňkem každé moderní učebnice přírodopisu. Jsou to v podstatě cvičebnice obsahující převážně úkoly a cvičení pro samostatnou práci žáků ve škole i doma. Slouží především k opakování, procvičování, upevňování a utřídění vědomostí a dovedností získaných při osvojování učiva (Průcha, Walterová, Mareš 1995). Proto jsou jejich náplní opakovací a procvičovací otázky a úkoly, zadání vedoucí k samostatné práci

a pozorování, úkoly vyžadující grafické vyjádření, zábavné úkoly sloužící ke zvýšení zájmu žáků o předmět.

Na trhu je v současnosti pestrá nabídka učebnic a pracovních sešitů pro přírodovědu a přírodopis. Liší se svým rozsahem, řazením tematických celků, náročností učiva, grafickým zpracováním, počtem, náročností, pestroostí úkolů. Pedagog pak musí rozhodnout, jakou učebnici a pracovní sešit zvolit. Vystává proto potřeba objektivního zhodnocení učebnic a pracovních sešitů, která by učitelům pomohla při výběru. Praktickým vodítkem pro výběr učebnice přírodopisu jsou výsledky analýz obtížnosti textu, které prováděla Hrabí (2003, 2004). Autorka doporučila ediční řadu nakladatelství Scientia jako nejvhodnější pro výuku přírodopisu na základní škole.

Problematice analýz pracovních sešitů přírodopisu nebyla věnována pozornost, proto cílem mého výzkumu bylo zhodnotit náročnost úkolů. Vzhledem k tomu, že úkoly v pracovních sešitech jsou dle terminologie didaktiky v podstatě učební úlohy, je možné při jejich analýze využít klasifikaci učebních úloh (Kalhous, Obst 2002).

## **Metodika**

Předmětem hodnocení byly pracovní sešity dvou nakladatelství – Prodos a Fortuna, protože jsou stejně jako příslušné učebnice na základních školách často používané a oblíbené. Dalším důvodem pro jejich výběr je fakt, že u těchto nakladatelství existuje pro přírodovědu a přírodopis kompletní řada pracovních sešitů pro 4.–9. ročník základní školy. Celkem bylo analyzováno dvanáct pracovních sešitů. Od nakladatelství Prodos byly hodnoceny Přírodověda pracovní sešit pro 4. a 5. ročník (Jurčák a kol. 1996, Jurčák a kol. 1996), Přírodopis pracovní sešit pro 6., 7., 8. a 9. ročník (Jurčák, Froněk a kol. 1997, Jurčák, Froněk a kol. 1998, Kantorek, Jurčák a kol. 1999, Zapletal, Janoška a kol. 2000). Stejná řada pracovních sešitů byla hodnocena také v případě nakladatelství Fortuna – Přírodověda pracovní sešit pro 4. a 5. ročník (Kvasničková, Froněk 2000, Kvasničková, Froněk, Šolc 1999), Ekologický přírodopis pracovní sešit pro 6., 7., 8. a 9. ročník (Kvasničková 1998, Kvasničková 1999, Kvasničková 2000, Kvasničková, Tonika 2001). V každém pracovním sešitu byla posuzována poznávací náročnost jednotlivých úkolů a na základě toho určena náročnost celého souboru úkolů v daném sešitu. Byla provedena taxace úkolů, tzn. že jednotlivé úkoly v pracovních sešitech byly zařazeny do příslušných kategorií podle taxonomie Tollingerové (in Kalhous, Obst 2002).

Autorka uvádí 27 kategorií úkolů, které jsou zařazeny do pěti skupin podle stoupající náročnosti úkolů. Nejjednodušší úkoly spadají do skupiny 1 (úkoly na pamětní reprodukci poznatků), nejsložitější úkoly jsou ve skupině 5 (úkoly vyžadující tvořivé myšlení). Výsledky rozřídění úkolů pro jednotlivé analyzované pracovní sešity jsou shrnuty v tabulkách. Pro každý pracovní sešit bylo vypočteno procentuální zastoupení úkolů v pěti skupinách podle stoupající náročnosti úkolů. Tyto výsledky jsou znázorněny v grafech. Poznávací náročnost souboru úkolů v každém sešitu pak byla stanovena podle toho, do které z pěti skupin patřilo nejvíc úkolů.

## Výsledky

### Hodnocení pracovních sešitů nakladatelství Prodos

V pracovních sešitech pro 4. ročník nakladatelství Prodos se vyskytovaly tři skupiny úkolů. Byly to úkoly na pamětní reprodukci poznatků (1. skupina), úkoly vyžadující jednoduché myšlenkové operace (2. skupina) a úkoly vyžadující složité myšlenkové operace (3. skupina). Úkoly 3. skupiny však byly zastoupeny velmi málo, převažovaly úkoly 2. skupiny. Procentuální zastoupení úkolů v těchto třech skupinách znázorňuje graf č. 1. V rámci těchto skupin bylo zjištěno 11 kategorií úkolů, z nichž nejčastější byly úkoly na znovupoznání (kategorie 1.1).

Analýza pracovních sešitů pro 5. ročník přinesla obdobné výsledky jako u 4. ročníku. Největší podíl tvořily úkoly vyžadující jednoduché myšlenkové operace (2. skupina), nejméně byly zastoupeny úkoly vyžadující složité myšlenkové operace (3. skupina) – viz graf č. 2. V rámci tří skupin byly nejpočetnější úkoly na znovupoznání (kategorie 1.1). Celkem bylo zjištěno 11 kategorií úkolů.

V pracovních sešitech pro 6. ročník byly na rozdíl od 4. a 5. ročníku zjištěny již čtyři skupiny úkolů. Množství úkolů zařazených do 4. skupiny (úkoly na sdělení poznatků) však bylo nízké. Největší zastoupení měly úkoly na pamětní reprodukci poznatků (1. skupina). Proporce úkolů v jednotlivých skupinách ukazuje graf č. 3. Celkově bylo rozlišeno 14 kategorií úkolů, z nichž nejčastější byly úkoly na znovupoznání (kategorie 1.1).

Pracovní sešity 7. ročníku se vyznačovaly zastoupením všech pěti skupin úkolů. Nejnáročnější úkoly na tvořivé myšlení (5. skupina) se však vyskytovaly velmi sporadicky. Naopak nejpočetnější byly stejně jako u 6. ročníku úkoly na pamětní reprodukci poznatků (1. skupina). Rozložení úkolů v pěti skupinách je



možné vidět v grafu č. 4. V rámci pěti skupin bylo zjištěno 14 kategorií úkolů, nejhojnější byly úkoly na znovupoznání (kategorie 1.1).

V pracovních sešitech pro 8. ročník bylo zaznamenáno pět skupin úkolů. Nejvíce úkolů bylo zařazeno do 1. skupiny (úkoly vyžadující pamětní reprodukci poznatků), nejméně úkolů bylo v 5. skupině (úkoly na tvořivé myšlení). Proporce úkolů pěti skupin jsou znázorněny v grafu č. 5. Úkoly byly roztríděny do 18 kategorií, nejpočetnější byly úkoly na znovupoznání (kategorie 1.1).

Pracovní sešity 9. ročníku měly stejně jako v 7. a 8. ročníku zastoupení úkolů ve všech pěti skupinách. Největší podíl úkolů byl zařazen do 2. skupiny (úkoly vyžadující jednoduché myšlenkové operace), nejméně se vyskytovaly úkoly na tvořivé myšlení (5. skupina). Rozložení úkolů v jednotlivých skupinách ukazuje graf č. 6. V rámci pěti skupin bylo rozlišeno 14 kategorií úkolů, nejvíce úkolů bylo opět zařazeno do kategorie 1.1 (úkoly na znovupoznání).

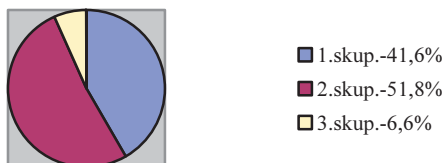
Mezi pracovními sešity pro 4.–9. ročník nakladatelství Prodos nebyl zjištěn zásadní rozdíl v poznávací náročnosti souboru úkolů v nich obsažených. Převládající většina úkolů u každého ročníku vyžadovala pamětní reprodukci poznatků a jednoduché myšlenkové operace s poznatky. Jednalo se tedy o skupiny nejméně náročných úkolů. Pracovní sešity 7., 8. a 9. ročníku se vyznačovaly i zastoupením úkolů na tvořivé myšlení (nejnáročnější úkoly), ovšem jejich podíl byl zanedbatelný.

U pracovních sešitů pro 1. stupeň ZŠ byla zaznamenána menší pestrost úkolů – vyskytovaly se jen 3 skupiny úkolů a 11 kategorií úkolů. Pracovní sešity pro 2. stupeň ZŠ měly pestřejší zastoupení úkolů – 4 až 5 skupin úkolů a 14 nebo 18 kategorií úkolů.

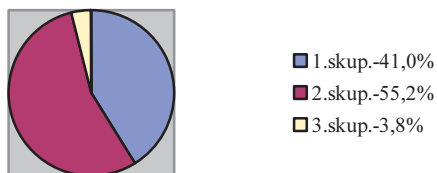
Tab. 1: Hodnocení úkolů v pracovních sešitech nakladatelství Prodos

		4. ročník	5. ročník	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
<b>1. skupina</b> Úkoly na pamětní reprodukcí poznatků	1.1 znovupoznání	54	105	110	101	92	53
	1.2 reprodukce faktů, pojmů	3	12	6	5	2	3
	1.3 reprodukce definic		1	2		5	1
<b>2. skupina</b> Úkoly vyžadující jednoduché myšlenkové operace	2.1 měření, jednod.výpočty	6	7	1		1	
	2.2 vyjmenování, popis faktů	21	69	34	52	53	11
	2.3 popis procesů	15	14	6	9	1	
	2.5 porovnávání, rozlišování	4	8	7	10	3	7
	2.6 třídění	18	23	7	10	13	14
	2.7 zjišťování vztahů mezi fakty	5	38	30	20	17	16
	2.8 abstrakce, zobecnování	2		8	1	6	12
<b>3. skupina</b> Úkoly vyžadující složité myšlenkové operace	3.1 překlad	8	4	10	17	11	8
	3.2 vysvětlení smyslu, zdůvodnění		7	3	1	7	3
	3.4 odvozování	1			2	8	
	3.5 ověřování					3	
	3.6 hodnocení					2	1
<b>4. skupina</b> Úkoly na sdělení poznatků	4.1 vypracování přehledu, výtahu			2	7	5	1
	4.3 kreslení, plakáty			1	6	2	2
<b>5. skupina</b> Úkoly vyžadující tvořivé myšlení	5.1 praktická aplikace					4	2
	5.4 objevování na základě pozorování				2		
Celkem úkolů		137	288	227	243	235	134

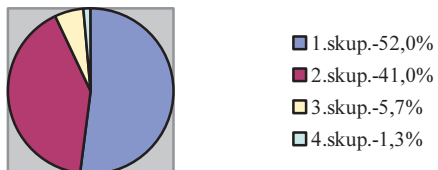
Graf č. 1: Zastoupení úkolů ve skupinách PS Přírodověda 4. ročník, Prodos



Graf č. 2: Zastoupení úkolů ve skupinách PS Přírodověda 5. ročník, Prodos

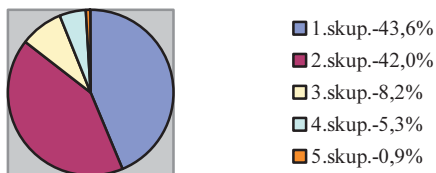


Graf č. 3: Zastoupení úkolů ve skupinách PS Přírodopis 6. ročník, Prodos



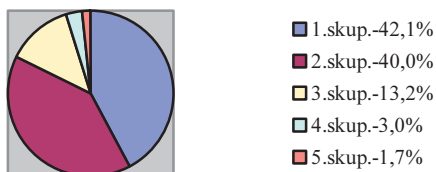
Graf č. 4: Zastoupení úkolů ve skupinách

PS Přírodopis 7. ročník, Prodos



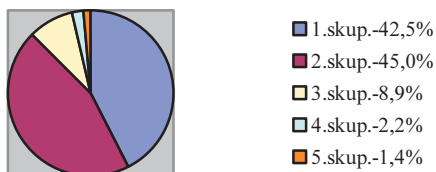
Graf č.5: Zastoupení úkolů ve skupinách

PS Přírodopis 8. ročník, Prodos



Graf č. 6: Zastoupení úkolů ve skupinách

PS Přírodopis 9. ročník, Prodos



## Hodnocení pracovních sešitů nakladatelství Fortuna

V pracovních sešitech pro 4. ročník byly zjištěny tři skupiny úkolů. Největší počet úkolů byl zařazen do 2. skupiny (úkoly vyžadující jednoduché myšlenkové operace), nejméně úkolů zahrnovala 3. skupina (úkoly vyžadující složité myšlenkové operace). Zastoupení úkolů ve skupinách je znázorněno v grafu č. 7. Úkoly byly roztrženy do 13 kategorií, nejhojnější byly úkoly na znovupoznání (kategorie 1.1).

Při analýze pracovních sešitů 5. ročníku byly rozlišeny již čtyři skupiny úkolů. Úkoly na sdělení poznatků (4. skupina) se však vyskytovaly velmi zřídka. Nejvíce úkolů bylo zařazeno do 2. skupiny (úkoly vyžadující jednoduché myšlenkové operace) viz graf č. 8. V rámci čtyř skupin bylo rozlišeno 13 kategorií úkolů, nejhojnější byly úkoly na vyjmenování a popis faktů (kategorie 2.2).

Pracovní sešity 6. ročníku měly opět zastoupené čtyři skupiny úkolů. Početně nejhojnější byly úkoly vyžadující jednoduché myšlenkové operace (2. skupina). Naopak nejmenší podíl úkolů zahrnovala 3. skupina (úkoly vyžadující složité myšlenkové operace). Rozložení úkolů ve čtyřech skupinách ukazuje graf č. 9. Ve čtyřech skupinách úkolů bylo rozlišeno 9 kategorií úkolů, nejčastěji se vyskytovaly úkoly na popis a vyjmenování faktů (kategorie 2.2).

V pracovních sešitech pro 7. ročník bylo zjištěno pět skupin úkolů. Nejnáročnější úkoly na tvořivé myšlení zařazené do 5. skupiny však tvořily malý podíl. Nejpočetnější byly jako u předchozích ročníků úkoly vyžadující jednoduché myšlenkové operace (2. skupina). Procentuální zastoupení úkolů ve skupinách znázorňuje graf č. 10. Úkoly byly roztrženy do 14 kategorií, nejhojnější byly úkoly na znovupoznání (kategorie 1.1).

Při analýze pracovních sešitů 8. ročníku bylo rozlišeno stejně jako u 7. ročníku pět skupin úkolů. Největší podíl úkolů byl opět zařazen do 2. skupiny (úkoly vyžadující jednoduché myšlenkové operace). Nejméně se vyskytovaly úkoly na sdělení poznatků (4. skupina). Podíl úkolů v jednotlivých skupinách ukazuje graf č. 11. Celkově bylo zjištěno 16 kategorií úkolů, z nichž nejčastější byly úkoly na znovupoznání (kategorie 1.1).

V pracovních sešitech pro 9. ročník bylo opět zjištěno pět skupin úkolů. Nejvíce úkolů bylo zařazeno do 1. skupiny (úkoly na pamětní reprodukci), nejmenší zastoupení úkolů měla nejnáročnější 5. skupina (úkoly na tvořivé myšlení). Zastoupení úkolů v pěti skupinách je vidět v grafu č. 12. Úkoly byly roztrženy do 16 kategorií, z nichž nejčastější byly úkoly na znovupoznání (kategorie 1.1).

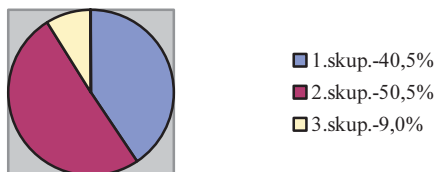
Poznávací náročnost souborů úkolů v jednotlivých pracovních sešitech nakladatelství Fortuna byla vyrovnaná. Převládaly úkoly vyžadující jednoduché myšlenkové operace a pamětní reprodukci poznatků (tzn. nejméně náročné úkoly). V pracovních sešitech 7., 8. a 9. ročníku se ojediněle vyskytly úkoly na tvořivé myšlení (nejnáročnější úkoly). Nejmenší počet kategorií (9) a tím i nejmenší pestrost úkolů byla v pracovním sešitu pro 6. ročník, nejvíce kategorií úkolů bylo rozlišeno u 8. a 9. ročníku (16 kategorií).

Tab. 2: Hodnocení úkolů v pracovních sešitech nakladatelství Fortuna

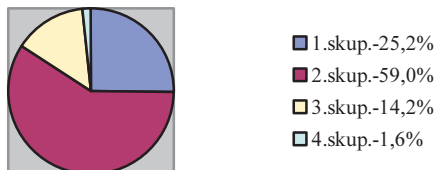
		4. ročník	5. ročník	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
<b>1. skupina</b> Úkoly na pamětní reprodukci poznatků	1.1 znovupoznání	41	29	25	61	64	73
	1.2 reprodukce faktů, pojmů	4	3	2	5	7	11
<b>2. skupina</b> Úkoly vyžadující jednoduché myšlenkové operace	2.1 měření, jednod.výpočty	4	8			2	2
	2.2 vyjmenování, popis faktů	21	31	36	43	49	28
	2.3 popis procesů	4	4			5	2
	2.5 porovnávání, rozlišování	9	7	3	7	3	8
	2.6 třídění	7	15	9	8	9	15
	2.7 zjišťování vztahů mezi fakty	10	10	9	21	25	23
	2.8 abstrakce, zobecňování	1			3	6	2
<b>3. skupina</b> Úkoly vyžadující složité myšlenkové operace	3.1 překlad	5	6	2	9	16	11
	3.2 vysvětlení smyslu, zdůvodnění		6		3	5	6
	3.3 vyvozování	2					9
	3.4 odvozování	1	2			3	
	3.6 hodnocení	2	4		1	2	4

		4. ročník	5. ročník	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
<b>4. skupina</b> Úkoly na sdělení poznatků	4.1 vypracování přehledu, výtahu			3	4	1	
	4.2 vypracování zprávy, referátu				1	1	1
	4.3 kreslení, plakáty		2	4	3		2
<b>5. skupina</b> Úkoly vyžadující tvořivé myšlení	5.1 úlohy na prakt. aplikaci				2	4	2
Celkem úkolů		111	127	93	171	202	199

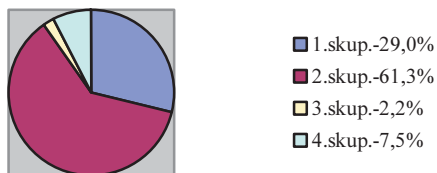
Graf č. 7: Zastoupení úkolů ve skupinách  
PS Přírodověda 4. ročník, Fortuna



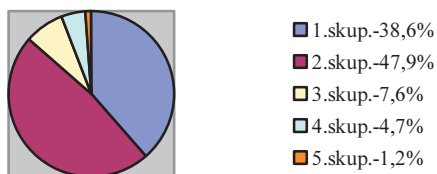
Graf č. 8: Zastoupení úkolů ve skupinách  
PS Přírodověda 5. ročník, Fortuna



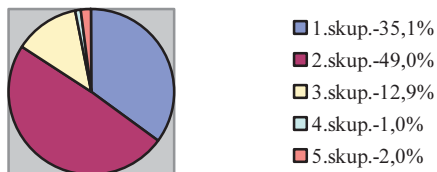
Graf č. 9: Zastoupení úkolů ve skupinách  
PS Přírodopis 6. ročník, Fortuna



Graf č. 10: Zastoupení úkolů ve skupinách  
PS Přírodopis 7. ročník, Fortuna

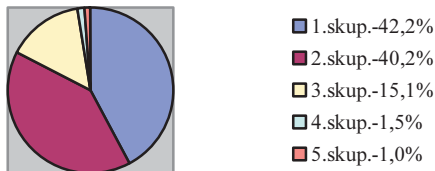


Graf č. 11: Zastoupení úkolů ve skupinách  
PS Přírodopis 8. ročník, Fortuna





Graf č. 12: Zastoupení úkolů ve skupinách  
PS Přírodopis 9. ročník, Fortuna



### Závěr

Z celkového posouzení pracovních sešitů nakladatelství Prodos a Fortuna vyplývá, že poznávací náročnost souborů úkolů v jednotlivých pracovních sešitech je obdobná. Převládají nejméně náročné úkoly, které vyžadují jednoduché myšlenkové operace a pamětní reprodukci poznatků. V pracovních sešitech určených pro 2. stupeň výuky na ZŠ se ojediněle vyskytují i nejnáročnější úkoly, vyžadující tvořivé myšlení.

### Literatura

- HRABÍ, L. Zhodnocení obtížnosti výkladového textu současných českých učebnic Přírodopisu pro 6.-9. ročník ZŠ. e-Pedagogium (on-line), 2003, č. 1. Dostupné na [www: http://epedagog.upolcz/eped1\\_2003/clanek03.htm](http://epedagog.upolcz/eped1_2003/clanek03.htm)
- HRABÍ, L. Inovace hodnocení obtížnosti výkladového textu učebnic Přírodopisu pro 6. ročník ZŠ. e-Pedagogium (on-line), 2004, č. 4. Dostupné na [www: http://epedagog.upolcz/eped4.2004/clanek02.htm](http://epedagog.upolcz/eped4.2004/clanek02.htm)
- JURČÁK, J. a kol. Přírodověda pracovní sešit 4. ročník. Olomouc: Prodos, 1996. 39.
- JURČÁK, J. a kol. Přírodověda pracovní sešit 5. ročník. Olomouc: Prodos, 1996. 47.
- JURČÁK, J., FRONĚK, J. a kol. Přírodopis 6 pracovní sešit. Olomouc: Prodos, 1997. 63.
- JURČÁK, J., FRONĚK, J. a kol. Přírodopis 7 pracovní sešit. Olomouc: Prodos, 1998. 63.

- KALHOUS, Z., OBST, O: a kol. Školní didaktika. Praha: Portál. 2002. 447.
- KANTOREK, J., JURČÁK, J., FRONĚK, J. a kol. Přírodopis 8 pracovní sešit. Olomouc: Prodos, 1999. 63.
- KVASNIČKOVÁ, D. Ekologický přírodopis pracovní sešit pro 6. ročník. Praha: Fortuna, 1998. 31.
- KVASNIČKOVÁ, D. Ekologický přírodopis pracovní sešit pro 7. ročník. Praha: Fortuna, 1999. 32.
- KVASNIČKOVÁ, D. Ekologický přírodopis pracovní sešit pro 8. ročník. Praha: Fortuna, 2000. 40.
- KVASNIČKOVÁ, D., FRONĚK, J. Přírodověda pracovní sešit pro 4. ročník. Praha: Fortuna, 2000. 39.
- KVASNIČKOVÁ, D., FRONĚK, J., ŠOLC, M. Přírodověda pracovní sešit pro 5. ročník. Praha: Fortuna, 1999. 31.
- KVASNIČKOVÁ, D., TONIKA, J. Ekologický přírodopis pracovní sešit pro 9. ročník. Praha: Fortuna, 2001. 32.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995. 164.
- ZAPLETAL, J., JANOŠKA, M., BIČÍKOVÁ, L., TOMANČÁKOVÁ, M. Přírodopis 9 pracovní sešit. Olomouc: Prodos, 2000. 39.

Mgr. Olga Vránová, Dr.  
katedra přírodopisu a pěstitelství  
Pedagogická fakulta UP v Olomouci  
Žižkovo nám. 5  
771 40 Olomouc

## **RECENZE**



## AUTISMUS POHLEDEM LÉKAŘE

**Petra Bendová**

OŠLEJŠKOVÁ, H. Autismus. *Pediatric po promoci*, 2004, č. 3-4, roč. I., s. 42-45. ISSN 1214-6773.

Autorka se v odborném článku komplexně zabývá problematikou autismu, resp. jeho diagnostikou, incidencí, klinickým obrazem, ale i klasifikačními přístupy a jednotlivými subtypy tohoto postižení.

MUDr. Hana Ošlejšková již v úvodu odborného pojednání hovoří o základní charakteristice poruch autistického spektra, jež je specifikována triádou behaviorálních symptomů, mezi něž řadíme problémy v sociální interakci, deficity ve verbální i neverbální komunikaci, jakož i omezené a stereotypně se opakující rituály i zájmy.

Autorka se dále ve zkratce zabývá historickým kontextem deskripce symptomů a systematizace autismu v mezinárodní klasifikaci nemocí a řadí jej do skupiny neurovývojových poruch mezi tzv. pervazivní vývojové poruchy. Pozornost zaměřuje také na incidenci výskytu autismu, jeho etiologii a patogenezi.

Poměrně velká část tohoto odborného článku je věnována i popisu klinického obrazu autismu a následné podrobné deskripci triády behaviorálních symptomů v kontextu psychologického obrazu osobnosti jedince s autismem. Dr. Ošlejšková zde zdůrazňuje, že autisté nerozumějí symbolům odpovídajícím jejich mentálnímu věku, a proto nejsou schopni ani adekvátně komunikovat, neboť symbolika je považována za základ mezilidské komunikace. Proto také, podle slov autorky, autisté v podstatě nechápou to, co vidí, slyší, prožívají! Jejich slovní projev bývá stereotypní, pedantický, fádni, bez intonace a emocí, se zvláštní dikcí a bez porozumění významu sociální funkce jazyka. V důsledku narušení komunikační schopnosti, empatie a spontaneity nejsou proto autisté schopni navazovat normální mezilidské vztahy, odmítají změny, mají chudou fantazii, představivost, preferují stereotypy a omezené zájmy mnohdy dovedené až k absurdní dokonalosti.

Autorka dále uvádí, že s diagnózou autismus se přibližně ve 2/3 případů pojí také poškození mentálních funkcí, ale i poruchy vývoje řeči, epilepsie, syndromy ADHD, ADDD a syndrom neobratného dítěte.

V článku také prezentuje současné trendy klasifikace autismu podle manuálu Americké psychiatrické asociace - Diagnostický a statistický manuál mentálních onemocnění - (DSM - IV, 1994) a dle Světové zdravotnické organi-

zace - viz mezinárodní klasifikace mentálních a behaviorálních poruch (MNK/ICD 10, 1993). Následně stručně charakterizuje jednotlivé subtypy autismu jako je např. dětský autismus (= časný infantilní autismus, klasický autismus, Kannerův syndrom - F 84.0), Aspergerův syndrom (F 84.5), atypický autismus (F 84.1) a dětskou desintegrační poruchu (Hellerovu psychózu - F 84.3).

MUDr. Hana Ošlejšková v daném odborném článku hovoří i o komplexní diagnostice autismu, jež je založena na kooperaci psychologů, neurologů, genetiků, logopedů, popř. i ortopedů, očních lékařů, otorinolaryngologů a pediatriů. Dále definuje úlohu pediatra při včasné diagnostice autismu a prezentuje screeningový dotazník pro batolata ve věku od 1, 6 roku do 2 let s podezřením na autismus, jenž lze využít nejenom v pediatrické péči, ale i jako orientační diagnostický materiál pro komplexní ranou intervenci u dětí s poruchou autistického spektra.

Závěr článku je věnován nástinu terapie a podpory jedinců s autismem - možnostem symptomatické léčby formou psychiatrické farmakoterapie, behaviorální terapie, speciálně pedagogického vedení, jakož i činnosti některých sdružení a center zaměřených na odbornou podporu osob s autismem a jejich rodin.

Odborný článek lze považovat za základní sumář poznatků o autismu, jenž vytváří adekvátní teoretický základ pro pochopení medicínských dimenzí této pervazivní vývojové poruchy a vytváří tak základní prostor pro rozvoj speciálně pedagogické intervence. Autorka tohoto odborného pojednání čerpala zejména ze zahraničních zdrojů z oblasti psychiatrie, pediatrie, jež lze vzhledem k potřebám osob participujících na socializaci, edukaci a integraci osob s autismem vhodně doplnit o česky psanou publikaci Michala Hrdličky a Vladimíra Komárka Dětský autismus, jež vyšla v roce 2004 v nakladatelství Portál.

Mgr. Petra Bendová  
Katedra speciální pedagogiky PdF UP  
Olomouc

## SPECIÁLNÍ FYZIOTERAPEUTICKÉ KONCEPTY A METODY VE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉM KONTEXTU

**Petra Bendová**

Zdroj: PAVLŮ, D. *Speciální fyzioterapeutické koncepty a metody I.* (Koncepty a metody spočívající převážně na neurofyziologické bázi). Brno: CERM s. r. o., 2003. ISBN 80-7204-312-9.

Autorka, PaedDr. Dagmar Pavlů, CSc., v koncepci dané publikace bohatě zúročila vlastní teoretické a praktické poznatky, jež získala během studia na FTVS v Praze a následně i na Rehabilitační klinice prof. Jandy při FN v Praze, ale zejména na řadě zahraničních studijních a později i lektorských pobytů a kurzů např. v Německu, Švýcarsku, Kanadě a USA.

Dagmar Pavlů předkládá ucelený přehled fyzioterapeutických konceptů a metod, který by měl primárně sloužit zejména fyzioterapeutům, ale i dalším pracovníkům pomáhajících profesí k jejich elementární orientaci v dané problematice, k rozšiřování odborného rozhledu a tedy i k tomu, aby se seznámili se vznikem, podstatou, hlavními principy, terapeutickými elementy, indikací i kontraindikací jednotlivých konceptů a metod, jakož i s možnostmi zaškolení odborníků v dané oblasti.

Kniha je rozčleněna do 22 kapitol, z nichž první tři lze označit za teoretická východiska uvedených konceptů a metod. Další kapitoly jsou uspořádány tak, že sledují základní fylogenetickou a následně i ontogenetickou linii vývoje člověka/jedince.

Kapitola číslo čtyři je zaměřena na přístupy k dětem s centrální poruchou hybnosti, jež vycházejí z fylogeneze člověka. Charakterizována je zde Fayova neuromuskulární reflexní terapie, metoda neurofunkční organizace podle B. Padovan a metoda terapie dětských mozkových poruch Doman a Delcato.

Následující kapitola je věnována deskripci přístupů vycházejících z ontogenetického vývoje, a to opět u dětí s centrální poruchou hybnosti, resp. se jedná o aplikaci Bobath konceptu a jeho inovací v praxi.

Francouzské neuropediatrické přístupy k centrálním poruchám hybnosti u dětí jsou poté charakterizovány v kapitole číslo šest, která prezentuje zejména metodické přístupy Tardieu a Le Metayer.

Vojtův princip a Henkeho e-techniky, tedy techniky založené na principu reflexní lokomoce využívané při terapii dětské mozkové obrny, jsou popsány v kapitole sedmé a ostatní přístupy vztahující se k dané problematice i v jiném

než fyzioterapeutickém kontextu, např. logopedickém a speciálně edukačním, jsou charakterizovány v kapitole osmé. Jedná se zejména o koncept Castilla-Moralese, metodu DSGM, Kozijavkinův systém intenzivní neurofyziologické rehabilitace a TAMO terapii.

Dále následuje výčet konceptů s primárním zaměřením na rehabilitaci dospělých hemiplegiků jako je koncept Johnstone, Bobath koncept u dospělých, pohybová rehabilitace hemiplegiků – Brunström a program opětovného naučení motorických funkcí podle Carra a Shepherd.

Ze speciálně pedagogického hlediska lze za koncepty s multidimenzionálním využitím považovat koncepty a metody se zaměřením na sensorické stimulační, mezi něž patří např. metoda M. S. Rood, Ayresova sensorická integrační terapie, metoda sensorické stimulace podle Felicie Afolter nebo metoda Carla Perfetti.

Ve speciálně pedagogické praxi, zejména v oblasti péče o kombinovaně postižené jedince, jistě naleznou své uplatnění i koncepty zaměřené na proprioceptivní stimulaci v podobě Freemanovy metody a metodiky senzomotorické stimulace podle Jandy a Vávrové.

Kapitola číslo dvanáct je věnována konceptům určeným pro rehabilitaci ortopedických a neurologických poruch hybnosti, jako je např. Bugnetova metoda svalové reedukace na bázi posturálních reflexů a Brunkowův koncept vzpěrných cvičení, a následují metody indikované při speciálních neurologických indikacích, tj. Frenkelova metoda léčení ataxie a Kennyho dermo-neuro-muskulární terapie.

Každého speciálního pedagoga jistě podrobněji zaujmou kapitoly čtrnáct a patnáct, v nichž jsou charakterizovány edukativní koncepty a metody zaměřené na neurofyziologickou problematiku dětí a dospělých. U dětí se jedná o koncept Montessori, koncept Pöteho konduktivní terapie a přístup Cotton-Kinsman, koncept Marianne Frostigové a Petzoldovu integrativní pohybovou terapii, u dospělých je to pak metoda vynuceného prožívání paretické končetiny, biofeedback a např. i edukační programy pro zdravotnický a ošetrovatelský personál Holmquista a Wrethagena.

Šestnáctá kapitola popisuje komplexní fyzioterapeutické koncepty aplikovatelné při eliminaci posturálních a hybných poruch (např. funkční pohybové učení Klein-Vogelbach, Larsenova spinální dynamika... atp.).

Metody určené pro pohybovou výchovu a správné držení těla jsou shrážděny v kapitole číslo sedmnáct. Patří mezi ně např. metoda Feldenkrais, Alexander, Caesar kinetika a Mensendieckova funkční gymnastika.



Následují metody a koncepty zaměřené na terapii a prevenci poruch mozko-  
vého orgánu a konzervativní terapii skolióz, ty jsou charakterizovány v kapitole  
osmnáct a devatenáct. Jedná se o metodu dle F. Mézières, metodu Soucharďovy  
globální posturální reedukace, Nissandovy posturální rekonstrukce a dále jsou  
to metody dle Scharrla, Gocht-Gessnera, Klappa nebo Schrothova ortopedická  
dechová terapie.

Při terapii a prevenci vertebrogenních obtíží se využívá např. metoda školy  
zad a metoda McKenzie, jež jsou specifikovány v kapitole dvacáté.

Závěrečné kapitoly publikace patří fyzioterapeutickým metodám využívající  
cím zvláštních prostředků a prvků umění, jež mají v oblasti moderní speciálně  
pedagogické intervence podstatné pole působnosti. Mezi tyto metody patří  
hippoterapie, Halliwickova metoda, cvičení s využitím míčů, pružných tahů,  
tzv. smyčkového stolu, S-T-E koncept, jakož i muzikoterapie a arteterapie.

Publikace PaedDr. Dagmar Pavlů, CSc., je jednou z knih, která pro svou „no-  
vost“, resp. pro nové trendy a inovační prvky, jež obsahuje, zaujme celou řadu  
odborníků participujících na intervenci u intaktních osob s přechodným či chro-  
nickým postižením hybnosti, ale i rodičů a ostatních pracovníků pomáhajících  
profesí, kteří pracují s jedinci s vadami řeči, s tělesným postižením a zdravotním  
oslabením v oblasti postury, s mentálním postižením, ale i s kombinovanými  
vadami. Publikaci lze vhodně využít také jako doplňující studijní literaturu pro  
studenty speciální pedagogiky, zejména somatopedie a logopedie.

Mgr. Petra Bendová  
Katedra speciální pedagogiky PdF UP  
Olomouc

## PERIODIKUM PRO ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ V ZAHRANIČÍ HODNÉ POZORNOSTI

Jiří Dostál

(*Zpravodaj - odborné vzdělávání v zahraničí*. XVI, 1/2005. Vydavatel: Národní ústav odborného vzdělávání. Reg. u MK ČR pod č. E 10679.)

Odborně zaměřené periodikum s obsahem pojednávajícím o vzdělávání je pro každého vědeckého pracovníka v oboru pedagogiky pravidelným a nezbytným zdrojem aktuálních informací a novinek. Recenzované periodikum *Zpravodaj - odborné vzdělávání v zahraničí* přináší čtenářům jedenkrát za měsíc řadu nových informací o školství a vzdělávání v zahraničí, které by neměly uniknout pozornosti.

Obsahem periodika, které doznalo značných změn, jsou především obecné otázky vzdělávání v jednotlivých zahraničních státech, kurikulární politika atp., ale i problémy zaměřené na jednotlivé oblasti vzdělávání pokrývající celé spektrum vyučovacích předmětů. Jak z uvedeného vyplývá, periodikum není úzce specializované pro jeden obor, nalezne tak uplatnění u širokého spektra čtenářů.

K obecné struktuře zpravodaje lze uvést, že obsahuje stálé prvky, resp. oblasti, kterými jsou: Editorial / Články řešící nejrůznější problémy (cca 8 článků v jednom čísle) / Co nového v časopisech? / Nové knihy v knihovně / Zajímavé internetové adresy / Příloha.

Oblast *Co nového v časopisech?* obsahuje pravidelně do českého jazyka přeložené excerpty z časopisů týkajících se vzdělávání, mj. *Journal of Vocational Education and Training*, *L'enseignement technique*, *Formation Emploi*, *Céreq Bref* aj. U excerptů jsou vždy uvedeny citace pro přesnou lokalizaci článku ve zdrojovém časopise.

Oblast *Nové knihy v knihovně* seznamuje čtenáře s novinkami na knižním trhu, které byly pořízeny do knihovny Národního ústavu odborného vzdělávání. Jednotlivé knihy jsou vždy obsahově výstižně charakterizovány tak, aby si čtenář dokázal udělat přesnou představu o jejich obsazích.

Oblast *Zajímavé internetové adresy* obsahuje vždy několik internetových odkazů na hodnotné www stránky o vzdělávání nejen v zahraničí, ale i v ČR. Pravidelné přílohy jsou vždy monotematicky zaměřeny na okruh jednoho problému.

Pro ilustraci a vytvoření pokud možno co nejlepší představy o zpravodaji dále uvádím obsah zpravodaje čísla 1/2005: Editorial / Priority lucemburského předsednictví EU / Přírodní vědy v dnešním vzdělávání / Neformální historie e-learningu / Reforma odborného vzdělávání v Německu / Polytechnická škola v Rakousku / Profesní poradenství v Německu / Odborné vzdělávání ve Flandrech / Nezaměstnanost mládeže v Nizozemsku / Co nového v časopisech (Názvy článků: Přijímací zkouška na vysokou školu nebo řemeslnický certifikát pro znevýhodněné mladistvé?; Nové profily pedagogických pracovníků pro sociálně znevýhodněné skupiny; Profesní příprava jako strategie v procesech vytvářejících hodnotu; Od nadbytečného vzdělávání k nedostatečnému učení: šetření švédského výzkumu o vzájemném působení mezi vzděláváním, prací a učením; E-learning - virtuální univerzity v kontextu...) / Nové knihy v knihovně (např. tituly: Career Guidance. A handbook for policy makers nebo Completing the Foundation for Lifelong Learning.) / Internetové adresy odkazují např. na stránky bezplatně zpřístupňující všechny údaje a publikace Statistického úřadu Evropské unie či na evropský portál pro mládež.

Recenzované periodikum je zájemcům dodáváno měsíčně zcela zdarma, účtovány nejsou ani poplatky za poštovné a balné. Závěrem lze uvést, že se jedná o kvalitní zdroj informací, který lze jednoznačně doporučit.

Jiří Dostál  
Katedra technické a informační výchovy  
PdF UP v Olomouci

## PUBLIKACE VĚNUJÍCÍ SE PROBLEMATICE ZÁJMOVÉ ČINNOSTI ŽÁKŮ

Jiří Dostál

(SCIGIEL, M. – SCIGIELOVÁ, P. *Kapitoly z technické zájmové činnosti*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 77 s. ISBN 80-7315-045-X.)

Mimo školního vyučování je třeba zabývat se též zájmovou činností žáků, neboť možnost ovlivňování volného času dětí a mládeže v době mimo vyučování je podstatnou oblastí výchovného působení. Jak autor recenzované publikace uvádí, volný čas poskytuje příležitost vést jedince k jeho racionálnímu využívání, formovat hodnotné zájmy, uspokojovat a kultivovat významné lidské potřeby rozvíjet specifické schopnosti a upevňovat žádoucí morální vlastnosti. V této souvislosti je vhodné a dokonce nutné upozornit na dnešní problém pasivních forem využívání volného času.

Množství literatury, která by se specificky zabývala technickou zájmovou činností žáků, je dodnes poskromnu. Vydání publikace *Kapitoly z technické zájmové činnosti* tak představovalo ojedinělý krok. Svým zaměřením odpovídá potřebám pedagogů pracujícím s dětmi prvního stupně základních škol. Publikace je vhodně členěna do 4 kapitol a svou skladbou poskytuje čtenáři přehlednou orientaci v jejím obsahu.

V první kapitole nazvané *Pedagogika volného času* se autor zabývá funkcemi výchovy mimo vyučování a obecným náhledem na problematiku technické zájmové činnosti mimo vyučování. Pojednává zde mj. o pozitivních přínosech zájmové činnosti pro dítě a o možnostech jeho harmonického rozvoje. Za významné zřetele nepovažuje pouze pedagogické, ale i ekonomicko-politické a sociální.

V druhé kapitole s názvem *Didaktické zákonitosti, zásady a pravidla při pravidelné zájmové technické činnosti* je pojednáváno o organizaci zájmové technické činnosti a metodách výchovně-vzdělávací práce v zájmové technické činnosti. Autor zde správně uvažuje i motivační metody, jelikož ty jsou důležité nejen pro školní výuku, ale taktéž pro zájmové činnosti. Z využitelných expozičních metod např. uvádí metody vyprávění, vysvětlování, dialogické, instruktáž – pohybová demonstrace, pozorování jevů, problémovou metodu. Dále jsou zmiňovány i metody fixační, diagnostické a klasifikační.

Třetí a nejrozsáhlejší kapitola s názvem *Příklady praktických prací* se zabývá konkrétními možnostmi praktických prací v zájmové činnosti a je členěna do

podkapitol *Práce s papírem, Práce se dřevem, Práce s kovem a Elektromontážní práce*. Čtenář zde nalezne řadu metodicky zpracovaných námětů, jako je např. výroba papíru, dřevěné krabičky, věšáčku, kovového svícnu, kladívka, plechové krabičky či velmi jednoduchého telefonu. Náměty jsou zpracovávány s ohledem na možnosti a stupeň dosaženého vývoje dětí, pro něž jsou určeny. Prezentované výrobky jsou až na výjimky časově nenáročné a snadno vyrobitelné s běžně dostupnými materiály a nářadím.

Čtvrtá kapitola s názvem *Metody samostatné práce žáků* řeší otázky spojené se samostatnou aktivní činností žáků, která je vyšším stupněm procesu formování osobností dětí.

Kladem publikace je rovněž uvedení seznamu literatury, ze které může dále pedagog čerpat inspiraci. Její součástí je i pětistránkový slovník cizích výrazů a souvisejících pojmů, který je stručně definuje. Obsahuje rovněž i obrazové přílohy některých výrobků.

Závěrem lze dodat, že se jedná o zdařilou publikaci, která své uplatnění nalézá především v pedagogické praxi učitelů, vedoucích zájmových technických kroužků, ale i u rodičů, kteří se chtějí inspirovat dobrými nápady pro aktivní ovlivňování volného času svých dětí a vhodně je tak rozvíjet a formovat jejich zájmy. Dobré by bylo navázat na tuto publikaci prací věnující se obdobnou problematikou, ale se zaměřením na děti druhého stupně základních škol.

Jiří Dostál  
Katedra technické a informační výchovy  
PdF UP v Olomouci

## TATI, CO JE TO RASISMUS?

Miluše Hutýrová

JELLON, T. B. *Tati, co je to rasismus?* Praha: Dauphin, 2004. ISBN 80-7272-049X

Tato poměrně útlá a nenápadná knížka se stala v roce svého vydání 1998 nejprodávanější knihou Francie, setkala se s velkým zájmem laické i odborné veřejnosti a byla přeložena do pětadvaceti jazyků.

Je zpracována jako rozhovor autora a jeho desetileté dcery, která se ptá na podstatu, kořeny a příčiny rasismu a xenofobie. Samotný autor pochází z Maroka, kde vystudoval filozofii, v Paříži získal doktorát v oboru sociální psychiatrie, je činný literát.

Proklamovanou cílovou skupinou je dětský čtenář, doprovázený rodičem, a celou knížkou prolíná výchovný aspekt. Je nutné podotknout, že předkládaný text je pro českého dětského čtenáře ve věku kolem deseti let obtížněji přibližitelný a je nutností doplnit jej výkladem dospělé osoby. Autor se zabývá historickým vývojem rasismu, jeho výskytem ve všech vrstvách společnosti a především způsoby, jak lze proti rasismu bojovat. Samozřejmě, že cílem je dosáhnout stavu, kdy budou lidé schopni přistupovat ke vnímání jinakostí s tolerancí, schopností akceptace, vedoucí ke vzájemné kultivaci.

Pojmy rasismus, rasa, odlišnost, xenofobie, společensko-kulturní rozdíly, genetika, etnikum, atd., jsou podávány srozumitelně a komplexně.

Francouzská společnost je svým způsobem navyklá soužití s příslušníky jiných kultur a má jistou zkušenost s tímto soužitím, kvalita této zkušenosti není podstatná. České společnosti tato zkušenost dlouhodobého soužití s jinými kulturami chybí a ještě neprošla reflexí. Toto se může odrazit i ve vnímání celé publikace a v náhledu českého čtenáře.

Je evidentní, že takto zpracované téma na našem trhu chybí. Tato kniha byla zařazena do projektu Multikulturního centra Praha, který se stal součástí vládní kampaně proti rasismu, projektu Tolerance.

Autor se v závěru zmiňuje o realizovaných besedách s žáky a studenty základních a středních škol ve Francii a Itálii. Nejvíce se zapojovali do diskuse a kladli otázky mladí lidé z řad migrantů a cizinců. Bylo by zajímavé sledovat obdobnou diskusi na českých školách, zdali by se žáci a studenti z řad migrantů či menšin obdobně aktivně zapojovali do diskuse, nad způsoby jejího vedení

a především na skutečnost, jak by dokázala taková diskuse utvářet, ovlivňovat i upevňovat kultivaci mladých lidí ve vnímání jinakostí.

Miluše Hutyrová  
Katedra speciální pedagogiky PdF UP  
Olomouc

## SOCIÁLNÍ PRÁCE V EVROPĚ

Vladimíra Loukotová

ERATH, Peter, BRIAN, Littlechild, VORNANEN, Riitta. Social Work in Europe - Descriptions, Anylysis and Theories. 1. Edition. Eichstätt: Institut für vergleichende Sozialarbeitswissenschaft und interkulturelle/internationale Sozialarbeit (ISIS) e. V., 2004. 251 s. ISBN 80-7326-027-1.

Sociální práce je odborná vědní disciplína, která čerpá z poznatků jiných společenskovedních oborů, které aplikuje do praktické činnosti. Její jednotná definice neexistuje, Slovník sociální práce (Matoušek, 2003) ji vymezuje jako společenskovední disciplínu i oblast praktické činnosti, jejíž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů. Je poměrně mladou disciplínou, která má své kořeny v charitativních činnostech zejména církevních organizací. Publikace „Social Work in Europe - Descriptions, Anylysis and Theories“ je, jak sama publikace uvádí, třetím svazkem materiálů zabývajících se interkulturním a mezinárodním srovnáním sociální práce. Tento třetí svazek je zaměřen na popis, analýzu a teorii sociální práce v Evropě.

Na knize se podílelo celkem dvacet autorů, mezi nimiž se objevila i tři česká jména autorů působících v době spolupráce na knize na katedře sociálních studií Zdravotně sociální fakulty Ostravské univerzity. Editory byli dva z autorů - Peter Erath, Brian Littlechil, a dále Riitta Vornanen. Petr Erath je profesorem sociální práce vyučujícím na „Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt“ (Katolická univerzita v Eichstättu-Ingolstadtu). Je „garantem“ (director) magisterského programu „Social Work in Europe“ (Sociální práce v Evropě) a v oblasti teorie, metodologie a managementu sociální práce také publikuje.

Biann Littechild působí v Anglii na „Faculty of Health and Social Science University of Herfordshire“ (Fakulta zdraví a sociálních věd, Univerzita v Herfordshire). Ve své práci se zabývá zejména problematikou soudnictví ve věcech mládeže, ochranou dětí, ohroženými skupinami. Je členem Britské asociace sociálních pracovníků („British Association of Social Workers“).

Riitta Vornanen je profesorkou sociální práce. Zaměřuje se speciálně na sociální práci s dětmi a mladistvými. Pracuje na katedře sociální práce a sociální pedagogiky na „University of Kuopio“ ve Finsku.

Publikace obsahuje celkem tři části.

V první části, nazvané „Descriptions“, jsou zařazeny příspěvky zabývající se sociální problematikou ve vybraných zemích.



V prvním případě jde o příspěvek zaměřený na vývoj sociální politiky v Rusku, zmiňující společenské změny, reformy a sociální programy. Druhý příspěvek se věnuje vývoji vědního oboru sociální pedagogiky v Estonsku. I zde je zdůrazněno společenské pozadí tohoto vývoje. Třetí příspěvek se zabývá východisky, přístupy, teoriemi a strategiemi v oblasti sociální práce v Itálii, zejména pak pojmem sociální síť (social network). Zmiňuje rozdíly v jednotlivých přístupech a východiscích (sociální studie, antropologická škola, francouzská antropologická tradice, americká tradice atd.). Poslední příspěvek se krátce zamýšlí nad novými modely regulace sektoru sociální péče, a to konkrétně modelem odezvy na riziko (Response to Risk). Vychází z názoru A. Giddense, že ekonomický a sociální pokrok může být doprovázen rizikem. Hovoří se zde také o pojmu „riziková společnost“ (risk society), ve které se úroveň rizika zvyšuje. Ale zůstává otázkou, zda se opravdu zvyšuje aktuální úroveň rizika, či zda se pouze zvyšuje sensitivity k pojmu riziko.

Druhá část je nazvaná „Analysis“ a zabývá se, jak již název napovídá, analýzou problémů či jevů v oblasti sociální práce.

První příspěvek předkládá problém specifikace vědní disciplíny sociální práce v Německu. Vychází z vývoje této disciplíny v Německu a zmiňuje také vývoj vzdělávání v této oblasti (Fachschulen für Sociale Arbeit, Fachhochschule für Sozialwesen). Zabývá se tedy utvářením sociální práce jako vědy, vymežováním jejího předmětu. Druhý příspěvek této části se věnuje modelům a metodám sociální práce v Anglii a vztahu mezi teorií a praxí v sociální práci. Jsou zde rozlišena tři různá zaměření sociální práce, a to: technické zaměření (administrativní oblast), morálně-praktické zaměření vycházející z působení v socio-kulturním subsystému společnosti a sféře smysluplné komunikativní interakce a konečně třetí emancipační zaměření směřující k pomoci ohroženým a marginalizovaným (okrajovým, opomíjeným) skupinám ve společnosti. Třetí příspěvek se pokouší analyzovat teoretické koncepce a metody sociální práce prezentované v české a slovenské literatuře. Srovnává definice a přístupy českých i slovenských autorů, např. Řezníčka, Úlehly, Musila, Navrátila, Matouška, Novotné a Schimmerlingové. Ze slovenských autorů pamatuje na Striežence, Tokárovou a Levickou. Čtvrtý příspěvek se věnuje přínosu pedagogiky pro rozvoj teorie a praxe sociální práce. Německý autor zastává stanovisko, že je pedagogika jistě velmi prospěšným, avšak nikoli jediným zdrojem pro rozvoj teorie a praxe sociální práce. Vyzvedá zde význam pedagogické osobnosti Januszke Korczaka. Pátý příspěvek (Francie) pojednává o sociální práci v sociologických teoriích. Zamýšlí se také nad otázkou, zda je sociální práce profesí. Šestý příspěvek

(Finsko) věnuje pozornost otázkám managementu sociální práce a sociálních služeb. Sedmý příspěvek (Finsko) obrací pozornost k problematice pomoci a ochrany dětí a sociální práce s rodinou. Finsko začalo konstruovat svou rodinnou politiku brzy po druhé světové válce zejména zavedením přídatku na dítě, který se stal významným příjmem rodiny. Cíle finské rodinné politiky by měly vytvářet bezpečné prostředí pro dospívání dětí. Osmý příspěvek (Anglie) se zamýšlí nad otázkami z oblasti managementu sociální práce (risk assessment) a nad významem, problémy a možnostmi sociální práce.

Třetí část nazvaná „Theories“ představuje některé z přístupů a východisek v sociální práci.

První příspěvek (Finsko) představuje teorii humánního jednání (Theory of Human Action) a její vztah a využití v sociální práci. Pracuje se třemi dimenzemi – fyzická, psychická, sociální a třemi úrovněmi – vlastnictví, práce a bytí (bytí zde, bytí autonomní a bytí spolu).

Druhý příspěvek (Německo) se týká projektu „Open Society“ (Otevřená společnost) a přístupu K. R. Poppera. Třetí příspěvek (Norsko) pojednává o spirituální dimenzi v sociální práci. Důležité také je, že uvádí vývoj vzdělávání v oblasti sociální práce v Norsku. Čtvrtý příspěvek (Německo) si pokládá otázku, zda sociální práce potřebuje sociální vědu. Poslední příspěvek pojednává o teorii a dilematech sociální práce a sociální práci v Německu.

Publikace, která je psána v anglickém jazyce, má celkem 251 stran a přes 200 odkazů na zejména zahraniční literaturu. Je k dispozici např. ve Vědecké knihovně v Olomouci. Představuje velmi cenný materiál pro hlubší studium sociální práce. Spíše ji ocení odborní vědečtí pracovníci, ale i někteří studenti mohou chtít prohlubovat své znalosti. Poznátky v ní uvedené jsou spíše teoretického rázu a mohou posloužit pro srovnání vývoje a přístupů sociální práce v jednotlivých zemích. Publikace obsahuje také kontakty (adresa, e-mail) na všechny autory, což by mohlo přispět k navázání kontaktu a případné mezinárodní spolupráci.

Vladimira Loukotová  
Pedagogická fakulta UP  
Olomouc

## ROZEHRÁT SVOU VNITŘNÍ HUDBU

Oldřich Müller

Moreno, J. J. *Rozehrát svou vnitřní hudbu. Muzikoterapie a psychodrama*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-980-1.

Joseph J. Moreno je vedoucím programu muzikoterapie na Maryville University v St. Louis a současně synovcem slavného zakladatele psychodramatu Jacoba Morena. Má tedy dostatečné předpoklady k tomu, aby se pustil do postmoderní kombinace dvou přístupů pocházejících z poněkud odlišných „zákoutů“ současné psychoterapie. A nutno předznamenat, že se tohoto úkolu zhostil velmi dobře.

Jeho publikace „Rozehrát svou vnitřní hudbu“ (mimochodem určená čtenářům se zájmem o muzikoterapii a psychodrama) je sestavena z úvodní předmluvy (obsahující zdařilý ilustrativní příběh ze života na téma „Jak se stát člověkem činu“) a dvanácti hlavních kapitol, vhodně doplněných jak použitou, tak také doporučenou literaturou (včetně zdrojů dalších zajímavých informací).

První kapitola se zabývá vymezením a prvotním hledáním nejdůležitějších styčných bodů mezi muzikoterapií a psychodramatem. Těch Moreno objevuje hned několik (např. cílenou práci s neverbalitou klientů) – a to i přes počáteční deklaraci výrazných rozdílů mezi oběma terapeutickými disciplínami. V tomto trendu pak pokračují rovněž kapitoly druhá až sedmá, v nichž jsou postupně popsána tato návazná témata: využití hudby v psychodramatu (z historického hlediska), komparace postupů hudby a psychodramatu, konkretizace hudebně improvizovaných rozcvíček, možnosti individuální a skupinové hudební improvizace a možnosti propojení hudby a asociací. Zde lze najít mimo jiné zajímavou kontinuitu mezi prapůvodními morenovskými experimenty či experimenty jeho následovníků a současnými expresivními terapiemi (aktuálně naplňujícími například rozšiřující se rámec české speciální pedagogiky přelomu století).

Na výše zmíněná úvodně teoretická témata logicky navazují kapitoly osmá až desátá, které se v jistém smyslu věnují metodologii hudebního psychodramatu – a sice v kontextu jeho technik (viz např. hudební záměna rolí, hudební dialog, hudební zakončení, hudební zrcadlení, hudební modelování, hudební sdílení atp.), praktických příkladů (viz např. rozhodování a využití životní příležitosti) a scénářů (viz např. psychodrama podle snu, hudební kruh, bubnovaný dialog, tanec života, hudební stroj času atp.). Na metodologii hudebního psychodramatu je ukázkově zobrazen novátorský a kreativní potenciál nejen

této kombinované metody, avšak zprostředkovaně veškerých existujících terapeutických postupů. Toto se dá považovat za alfu a omegu kvality všech podobně laděných textů.

Jakýmsi pomyslným vrcholem publikace „Rozehrát svou vnitřní hudbu“ jsou kapitola jedenáctá a dvanáctá – čili kapitoly, jimž bychom mohli dát podtitul „Směrem od minulosti k budoucnosti“.

Kapitola jedenáctá se vrací ke zdrojům psychodramatu čerpajícím ze světových tradic rituálního léčení. Je až zarážející, s jakou samozřejmostí a pravdivostí operuje se zdroji, které máme všichni uloženy hluboko v podvědomí a přitom s nimi moc nepočítáme. Jsou přece tak primitivní. S jejich znovuoobjevením nám však Moreno pomáhá upevňovat kořeny našich znalostí a dostávat se do jistého kulturního a historického kontextu.

Kapitola dvanáctá se pak od zdrojů obrací do budoucnosti, čímž Morenův text uzavírá. Maximálně pozitivní je v ní akcent na rozmělnění hranic mezi expresivními formami psychoterapie – akcent, který by se dal volně přeložit jako: „buďme dobrými odborníky v té které terapii – přitom vezme, že v ní neexistuje jenom jedna pevně stanovená cesta“. Toto je hlavní poselství nejen závěrečné kapitoly, ale celé publikace.

Oldřich Müller  
Katedra speciální pedagogiky UP  
Olomouc

## SKUPINOVÁ ARTETERAPIE

Oldřich Müller

Liebmann, M. *Skupinová arteterapie. Nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-864-3.

Marian Liebmann je zkušená arteterapeutka (absolventka magisterského studia na Birminghamské polytechnické univerzitě), která pracuje v psychiatrickém centru v Bristolu. Kromě toho vede kurzy arteterapie na univerzitách ve Velké Británii a Irsku. Není tedy náhodou, že napsala publikaci, jež je zaměřena na shrnutí poznatků o jedné z nejvyužívanějších expresivních terapií a že tak vyšla vstříc mnoha odborníkům z řad tzv. pomáhajících profesí (tedy arteterapeutům, speciálním pedagogům, vedoucím komunitních skupin, sociálním pracovníkům atd.).

Značné praktické i teoretické zázemí autorky se ostatně promítá hned do úvodní části textu, kdy je čtenářům a potenciálním uživatelům arteterapie v logickém sledu vysvětleno, jak mají s jeho obsahem naložit. Proto zde nechybí zmínka o zastřešujícím odborném orgánu britských (a v doplňku českého vydavatele také domácích) arteterapeutů, stručné předznamenání možných úskalí souvisejících s nesprávnou aplikací uvedených poznatků, či odkaz na potřebný výcvik. Teprve za tímto úvodem pak následuje vlastní deklarované téma, které je formálně rozděleno do dvou hlavních částí.

První hlavní tematická část je zaměřena na dílčí okruhy, jež jsou podle autorky nejvíce inspirující pro přípravu práce arteterapeutických skupin – tedy na podmínky efektivity skupinové činnosti, na faktory podporující (či omezující) vedení skupin a na podrobné a přitom zobecnělé zkušenosti s fungováním konkrétních arteterapeutických skupin (včetně příkladů konkrétní klientely). V této části lze bezesporu ocenit neustálé propojení jisté (v pozitivním slova smyslu) teoreticko-metodologické „kalkulace“ s vlastními praktickými zjištěními a doporučeními. Co víc si může čtenář-zájemce či potencionální uživatel skupinové arteterapie přát... Je líbo se dozvědět, jak velká má být skupina a jak má být sestavena nebo s čím vším je třeba počítat při přípravě a realizaci skupinového sezení? Stačí jen nalistovat příslušnou stranu... Ale abychom byli objektivní a nepodlehli jednostrannému optimismu – varováním by měla být skutečnost, že na některých místech se text dostává až pod hranici velmi zjednodušené smysluplně použitelné „kuchařky“ (s rizikem možných negativních dopadů na klienty při případné neodborné aplikaci zde uvedených návodů).

Druhá hlavní část publikace je zaměřena na osvědčená témata, hry a cvičení - hlavně na jejich klasifikaci, konkrétní příklady, prostředky, možnosti propojení s dalšími terapeutickými postupy (především s expresivními terapiemi). Rovněž u ní lze konstatovat totéž, co již bylo sděleno u první části. Proto se spíše zmíníme o jiném jevu. Při listování některými „zástupkyněmi“ portálovské produkce (což samozřejmě platí také pro publikaci „Skupinová arteterapie“) máme stále častěji pocit, že tyto s námi čtenáři „hrají jakousi podivnou hru“. Čím víc jimi listujeme, tím víc se nemůžeme zbavit jakéhosi pocitu podvedení vyplývajícího z nepoměru množství stran a množství na něm uvedeném textu. Někdy nám může až připadat, že listujeme značně zjednodušenými tabulkami... Tolik kritická připomínka.

A na závěr zpět k optimismu. Obě výše zmíněné hlavní tematické části textu jsou doplněny vyčerpávajícím seznamem existující odborné literatury, navíc strukturovaným dle dílčích témat. Tato témata se týkají: skupinové práce, kooperativních her a aktivit, skupinové arteterapie, řízené imaginace a vizualizace, řízené imaginace a hudby, mandal, antropozofického přístupu, výzkumu v arteterapii atd. Takže - přece jenom doporučení.

Oldřich Müller  
Katedra speciální pedagogiky UP  
Olomouc

## DÍTĚ V OSOBNOSTNÍM POJETÍ

Jana Němcová

Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál, 2004. 232 s. ISBN: 80-7178-888-0.

Snad každý někdy použil známou frázi, že „dítě není pouze zmenšený dospělý“. Avšak charakterizovat, kým dítě tedy skutečně je, bývá obtížnější. Kniha Zdeňka Heluse nám podává pohled na osobnost dítěte z mnoha úhlů pohledu, a to způsobem, který mi asocioval E. Hemingwaye a jeho styl „vrcholu ledovce“. Jinými slovy, tato kniha shrnuje podstatné znalosti týkající se osobnosti dítěte a zároveň podněcuje čtenáře k dalšímu uvažování nad tématy. Autor na své výpravě za dítětem prochází mnoha vědními obory (historie, psychologie, pedagogika, sociologie, filosofie), aby pak předložil co nejkompletnější pohled na jeho osobnostní pojetí.

Úvodem autor zdůrazňuje, jak je téma osobnostního přístupu k dítěti stále naléhavé a aktuální. Apeluje na všechny učitele, kteří budou namítat, že pro objevování dítěte není ve výuce prostor. *„Učitel, stejně tak jako musí být expertem ve svém aprobačním předmětu, musí být neméně i expertem v problematice dítěte – tak, aby na žákovi nepáchal násilí, nebyl vůči němu necitlivý, nemíjel se s ním, nezpůsoboval promarnění jeho šancí na vzdělávací úspěšnost; aby nezbavoval žáka radosti a odvahy učit se a vzdělávat – být sebou samým“* (str. 10). Kniha má tedy oslovit především učitele, avšak dle autora poslouží také rodičům a všem, kdož jsou dnešními dětmi a mládeží znepokojeni. Zároveň autor stručně shrnuje témata, jimiž se bude v knize zabývat.

V první kapitole nazvané *„Objevování dítěte a jeho dětství“* nás autor provází vývojem pohledů a názorů na dítě, a to od starověku až po současnost. Přitom zmiňuje také nejvýznamnější pokusy o porozumění osobnosti dítěte z oblasti pedagogiky a psychologie.

Cesta za objevováním dítěte začíná rekapitulací historických prohrěšků proti dítěti: starověké dětství bez práv, odtržení dítěte od rodiny ve středověku, pracovní přetěžování dětí v období průmyslové revoluce, ale také prohrěšky dobře míněné péče – například v podobě zabalování dítěte povijanem. Autor však neopomíjí uvést také lidský rozměr těchto období: *„Bez nejmenších pochyb provázela ve všech dobách a kulturách vztah k dětem láska – zejména ze strany rodičů. Její projevy ale nejednou nabývaly znetvořených podob, mnohdy ji paralyzovaly životní okolnosti, jež nebyly jejímu rozvinutí příznivé.“* (str. 19). V této histo-

rické části autor vychází nejen z poznatků historiků a kulturních antropologů, ale ilustruje poutavé čtení také citacemi osobností, které v daném období žily. Pedagogy, a nejen je, tak jistě upoutají například výchovné návody německého lékaře a pedagoga D. G. M. Schrebera z první poloviny devatenáctého století, kdy bylo dítě plně ovládáno svými vychovateli (str. 22–23). To už však plynule přecházíme k prvním pokusům o obrat k dítěti, jež autor spatřuje v aktivitách J. Locka, J. J. Rousseaua a J. H. Pestalozziho. Samotné objevení dítěte pak staví spolu s Ariésem do roviny s procesem „zeškolšťování“, avšak jedním dechem se ptá: „*Je to ovšem jediné a konečné objevení?*“ (str. 32).

Významný pohled na dětství zaznamenává další podkapitola věnovaná reformní pedagogice, ve které „*vzniká mezi dítětem a vychovatelem vztah zcela jedinečného edukačního partnerství, kdy vychovatel dítěti – díky tomu, že mu rozumí – hodně dává, ale také od dítěte hodně dostává*“ (str. 34). Autor vyzdvihuje především osobnost M. Montessoriové pro její pojetí dětství, které má „hodnotu v sobě samém“. Avšak najdeme zde i zamyšlení nad kritikou reformní pedagogiky na podkladě argumentace H. Arendtové (2002).

Další oblast umožňující blízké výpravy do dětství je bezesporu psychologie. Právě zde mohl autor, sám renomovaný psycholog, vyniknout hlubokým vystižením všech nejvýznamnějších poznatků týkajících se chování a prožívání dítěte. Setkáme se zde s postřehy S. Freuda, který upozornil na některé zvláštnosti dětského prožívání, i s jeho následovníky psychoanalytického směru. Nahlédneme na následky autoritářské výchovy v podání A. Millerové. Z poznatků kognitivní a konstruktivistické psychologie zde nacházíme klasické koncepce J. Piageta a L. S. Vygotského, abychom se na jejich základě mohli inspirovat důsledky poznávacího procesu pro vyučování. Impuls k akceptaci dítěte nám pak přinese humanistická psychologie a její představitel C. G. Rogers, společně s užitečnými výzvami pro školu.

V závěru první kapitoly se autor zamýšlí nad znepokojivými momenty dítěte a dětství v současných podmínkách. Rozhodně však zde nenajdeme roztrpčené hořekování nad dnešním dětstvím, ale naopak hluboké porozumění situacím, do kterých se dnešní děti dostávají. Autor zde vyjadřuje pochopení pro děti vyrůstající ve světě médií, ovlivňované reklamou, děti žijící v „bezdětném světě“, vychovávané s důrazem na samostatnost atd. Autor podotýká, že tyto problémy současnosti jsou stejně palčivé, jako byly dnes již překonané problémy minulosti.

Druhá část knihy, nazvaná „*Dítě v osobnostním pojetí*“, se zabývá, jak již sám název napovídá, problematikou dětské osobnosti. Autor nás seznámí nejprve



s teorií – vymezuje pojem osobnost a upřesňuje jej pro dětský věk: „*Dítě je osobností v dynamice jejího konstituování (vznikání)*“ (str. 86). Po obecném úvodu se přiblížíme osobnosti dítěte ve třech důležitých výchozích předpokladech pro její rozvoj: 1) Odkázanost – která však nemusí pro dítě nutně znamenat pasivitu, zvolíme-li v přístupu k němu liberálnější postoj. 2) Směřování – především k dospívání, sebepojetí a nezávislosti. 3) Potenciality – jimž autor věnuje největší pozornost, jelikož „...*dětství je bohatstvím potencialit růstu a rozvoje*“ a na nás vychovatelích záleží, jak s tímto bohatstvím naložíme (str. 94). Nalezneme zde pět klíčových podmínek pro osobnostní a kognitivní rozvoj, dále se autor zaměřuje na využívání potencialit v podobě posilování vzdělávacích možností žáků jako na dominantní úkol vzdělávacích systémů.

Třetí část knihy nazvaná „*Osobnostní zřetel v přístupu k dítěti*“ navazuje plynule na fakt, že osobnost dítěte podléhá dynamice vývoje a zabývá se tím, jak můžeme dítěti v tomto rozvoji napomáhat. Autor zde uvádí „*sedm zřetelů, jejichž uplatňování je v edukačním procesu pro rozvoj osobnosti nezbytné, jež tvoří základní oporu*“ (str. 103). Ráda bych se pokusila uvést stěžejní myšlenky těchto zřetelů: 1) Zřetel k celistvosti zahrnuje vlastnosti a rysy osobnosti, avšak kromě těchto poměrně stálých složek také působení integračního úsilí osobnosti. Autor tak vyjadřuje námitku proti „zařazování žáků do škatulek“ a připomíná učitelův díl odpovědnosti za úspěšnost či neúspěšnost žáka. 2) Zřetel k zaměřenosti autor uvádí ilustračními příklady, ve kterých dokazuje, jak může motivace zvyšovat či snižovat výkony jedince. Spolu s motivací popisuje další složky zaměřenosti – potřeby, zájmy a hodnotovou orientaci. Za velmi inspirující považují stať týkající se perspektivní orientace, a především vytváření „*šance druhého startu*“ (str. 122–125). 3) V kapitole „*Zřetel k mezilidským vztahům*“ se dočteme mnohé o verbální i neverbální komunikaci, důsledcích působení komunikace na osobnost, jako jsou syndrom naučené bezmocnosti či syndrom neúspěšné osobnosti, o úloze učitele v komunikaci se žáky. 4) Zřetel k pohlaví/genderu, kde autor uvádí především zajímavé výsledky výzkumů, jak adolescentní chlapci a děvčata vnímají sebe a druhé pohlaví. 5) Zřetel k identitě, kde autor pojednává o vývoji identity a opírá se zde o teorii J. E. Marcia (1991). Dále si všimá závažného problému identitní krize: „*Popírání sebe samého je něčím jako amputace důležitých psychických orgánů...*“ (str. 149). 6) Zřetel k autoregulaci přináší výzvu pro učitele, aby nejen žáky řídil, ale také dával podněty k jejich seberozvoji. 7) Sedmá kapitola nese název „*Osobňující postoje k dítěti a jejich kritika*“. Autor zde upozorňuje na některé zřetelové nepříznivé pro rozvoj osobnosti dítěte, které zpravidla používáme nevědomě, a tudíž nejsou pod naší kontrolou. Vy-

chovatel například může vnímat dítě jako materiál (viz častý povzdech učitelů, že „s tímhle materiálem se nedá pracovat“), jako hrozbu či zátěž („Ta dnešní mládež!“), jako kompenzaci svých vlastních nedostatků – tento postoj mohou krom rodičů uplatňovat i někteří učitelé ve smyslu potvrzení vlastní pedagogické zdatnosti. Dalším podobným postojem je zaslepenost dítětem, jež vede k neschopnosti dítěte nést vlastní odpovědnost. Zvláštní pozornost autor věnuje prohrěškům školy a jejich rozboru, například nedoceňování významu prožívání školních událostí, nebo netolerance vůči individuálním zvláštnostem.

Poslední, čtvrtá část knihy nese název „*Úrovně a stadia vývoje osobnosti dítěte*“. V jejím úvodu autor vysvětluje význam členění vývoje osobnosti na stadia. Uvádí pojmy senzitivní, zlomová a krizová období, jako období, která vyžadují zvláštní vychovatelovu pozornost. Kromě těchto obecně platných charakteristik autor neopomíjí zdůraznit také vliv individuálních zvláštností. Jako úrovně psychického vývoje autor podrobně popisuje následující činitele: zrání, působící zejména v počátečních stadiích vývoje, učení a jeho druhy, socializaci s jejími mechanismy. Kapitola o socializaci je podbarvena spoustou zajímavých příkladů. Následuje edukační činitel. Autor zde vysvětluje rozdíl mezi socializací a edukací a podrobně se zabírá otázkou vstupu dítěte do školy. Poslední úrovní psychického vývoje je seberozvoj osobnosti, na nějž působí předchozí socializace a edukace. Vývojových stadií autor uvádí sedm – od prenatalního období až do dospívání. Popis jednotlivých stadií je pouze stručný s důrazem na zlomové události v životě dítěte a hlavní mezníky vývoje. Zvláštní pozornost věnuje dítěti ve školním věku.

Za velice vydařený považují závěr celé knihy. Jmenuje se „*Dítě v osobnostním pojetí – nároky na profesionalitu a ctnosti učitele*“ a apeluje na prohlubování pedagogických kompetencí všech těch, kdož pracují s dětmi, protože „*jsme – svými postoji a svým jednáním – pro dítě šancí, dobrodiním, ale také ohrožením či neštěstím*“ (str. 219). Pojednává se zde o čtyřech pedagogických ctnostech, jimiž jsou pedagogická láska, pedagogická moudrost, pedagogická odvaha a pedagogická důvěryhodnost. Z textu dlouhého pět stran by se dalo výtěžit spoustu zajímavých citací. Dovolte mi citovat jednu z nich: „*Osobnostní pojetí dítěte ovšem klade nárok nejen na učitelovu profesionální zdatnost, ale i na jeho osobnost. Je pro něho výzvou vyvozovat závěry ze skutečnosti, že významným, mnohdy zcela rozhodujícím činitelem utváření dítěte jako osobnosti je, jak on sám se osobnostně rozvíjí, v jakém smyslu sám osobností je a jako osobnost na dítě působí*“ (str. 221).

Knihu Z. Heluse hodnotím velice kladně. Přináší sumu cenných a hodnotných informací. Dalo by se s trochou nadsázky říci, že svým obsahem by nahra-

díla celý regál knih s psychologickou a pedagogickou tematikou. Čte se doslova „jedním dechem“. Příslib zasvěceného pohledu na dítě nám podává již samotná osobnost autora – významného sociálního a pedagogického psychologa a také pedagoga, přednášejícího na Pedagogické fakultě UK v Praze.

Ke kladům knihy patří také nesmírná pečlivost a důslednost, se kterou byla napsána. Jednotlivé kapitoly na sebe vždy logicky navazují, závěr jedné kapitoly jakoby plynule přecházel do úvodu kapitoly druhé. Každou ze čtyř částí, do nichž je kniha rozdělena, zakončuje závěrečné shrnutí, které podtrhuje nejvýznamnější myšlenky textu.

Tuto výbornou monografii lze vřele doporučit každému, kdo o dětech opravdu přemýšlí a nehledá pouze „osvědčené návody“ na jejich výchovu, ale chce proniknout hluboko do jejich nitra. Snad každý někdy v přístupu k dětem upadl do stereotypu. Kniha Z. Heluse nás od něho pomáhá osvobodit.

Jana Němcová  
studentka doktorského studia oboru „Pedagogika“  
PdF UP v Olomouci

## RECENZE PUBLIKACE UČENÍ A JEHO PROBLÉMY

Jaroslava Podškubková

Fernandes, E. *Učení a jeho problémy*. 1. vyd. Litomyšl: HRG, 2004. ISBN 80-239-2797-3.

Kniha *Učení a jeho problémy* – mozek, emoce, mysl a činnost se může na první pohled jevit jako kniha pedagogická, ale po důkladném přečtení dojdeme k závěru, že se kniha řadí spíše k neuro-psychologické literatuře.

Celá kniha je rozčleněna do šesti celků:

- *Člověk a jeho mozkové procesy;*
- *Funkce mozku a jejich vzájemný vztah;*
- *Povaha a mechanismy mentálních stavů a psychických jevů;*
- *Interakce nervové soustavy, sociální prostředí;*
- *Příčiny různých dysfunkcí lidského mozku;*
- *Emocionalita v případech obtíží při učení.*

Tyto celky jsou následně dále děleny do kapitol, kde jsou stěžejní témata podrobněji rozpracována.

Úvodní kapitola *Člověk a jeho mozkové procesy* čtenáře seznamuje se základními, ale i dosti odbornými informacemi z oblasti neurologie a okrajově také psychologie, jako je fungování mozku a jeho základních stavebních jednotek, vztahu mozek – mysl ve vzájemné interakci, jeho dynamiky a vztahu vědomí a věděni.

Druhá kapitola *Funkce mozku a jejich vzájemný vztah* se zabývá fungováním mozku; mozek je stručně charakterizován z pohledu biologie, psychologie chování, fenomenologie, antropologie a interakcí mezi tělem a mozkiem samotným. Autor se také pokouší najít odpověď, proč a jakým způsobem se z člověka stal „nejrozumnější tvor na této planetě“ a jaký je vztah mezi geny a prostředím a jejich rolí při utváření individuality.

Třetí kapitola s názvem *Povaha a mechanismy mentálních stavů a psychických jevů* se zabývá tématem lidské mysli, jejích duševních a duchovních procesů a mechanismů z neurologického hlediska. Dále zmiňuje mimo jiné termín „vnitřní komunikace“, která je typická právě jen pro člověka – umožňuje mu sice sebereflexi vlastního chování, ale nezaručuje potřebnou změnu.

Člověk je bytostí biologicko-sociálně-psychickou a neustále rozvíjí své záměry při hledání činnosti a smyslu, orientace, směru a pokroku na svém stupni

ontogeneticko-fylogenetického vývoje. Tento oddíl pojednává také o anatomických strukturách mozku a jejich vzájemné provázanosti.

Čtvrtá kapitola *Interakce nervové soustavy, sociálního prostředí a psychiky při učení* je orientovaná na problematiku analýzy lidské povahy, osobnosti, lidské motivace, tendencí, zájmů a potřeb. V neposlední řadě se tato kapitola zmiňuje o procesu učení a vlivu sociálního prostředí na chování člověka.

Předposlední, pátá kapitola *Příčiny různých dysfunkcí lidského mozku* se zabývá vývojovými vadami mozku, zvláště v počátečních fázích ontogeneze. Výklad je doplněn několika podrobnými kazuistikami, které ilustrují příčinou souvislost mezi danou genetickou poruchou a dysfunkcí mozku.

Poslední kapitola *Emocionalita v případech obtíží při učení* popisuje činnost a nečinnost nervového systému při obtížích s učením a zabývá se vlivem emocí na psychiku ve vztahu k procesu učení.

Jak již bylo zmíněno v úvodu, kniha jistě nespadá pouze do pedagogické oblasti, obsahuje především informace z neurologie, psychologie, antropologie a v neposlední řadě také filozofie. Je to velice podařená publikace, plná zajímavých informací o mozku a jeho fungování, ačkoliv již klade značně vysoké nároky na čtenářovu erudovanost ve zmíněných oblastech. Kdo hledá za poněkud zavádějícím názvem dílo ryze pedagogické, bude určitě zklamán, ale bude také dozajista nadšen knihou nabitou zajímavými informacemi, které rozšíří obzory každého zvědavého jedince.

Jaroslava Podškubková  
prezenční studentka doktorského studia oboru „Pedagogika“  
PdF UP v Olomouci

**OBRAZ ČLOVĚKA V DÍLECH NĚKTERÝCH  
VÝZNAČNÝCH BIOLOGŮ 19. A 20. STOLETÍ.  
PANORÁMA BIOLOGICKÉ A SOCIOKULTURNÍ ANTROPOLOGIE:  
Modulové učební texty pro studenty antropologie a „příbuzných“ oborů**

**Ludmila Staňková**

Komárek, S., Malina, J. (ed.) *Obraz člověka v dílech některých význačných biologů 19. a 20. století. In Panoráma biologické a sociokulturní antropologie: Modulové učební texty pro studenty antropologie a „příbuzných“ oborů.*, č. 20. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003. ISBN 80-210-3173-5.

Posledních pět let se můžeme setkat s edicí **Panoráma biologické a sociokulturní antropologie: Modulové učební texty pro studenty antropologie a „příbuzných“ věd** vydávanou Masarykovou univerzitou v Brně. Jak editor prof. J. Malina píše v úvodu, texty jsou dílem autorů z Masarykovy univerzity a z dalších českých i zahraničních vzdělávacích institucí.

Tyto studijní texty, určené pro studenty antropologie a „příbuzných“ oborů, jsou rozděleny do několika sekcí. A tím dávají prostor k seznámení nejen s probíranou tematikou, ale také s více pohledy na dané téma. Samotné skriptum má ucelenou kostru, která je u každého z modulů obdobná, tj. *vlastní učební text, doporučená studijní literatura, výkladové rejstříky důležitých jmen a pojmů, medailon autora, zaostření problému* (studie o aktuálních teoretických, metodických a empirických inovacích v dané tematice), *rozvolnění problému* (uvedení tematiky do širšího filozofického kontextu).

Autorem dvacátého čísla této edice je prof. Stanislav Komárek a zabývá se tématem **Člověk v pojetí některých význačných biologů 19. a 20. století**. Jak hned v úvodu uvádí „Otázka po lidské přirozenosti a lidském místě ve světě je jednou z nejkardinálnějších otázek nejen v oblasti filozofie,“ ale také jedna z nejdůležitějších otázek antropologie.

Autor vychází z rozboru děl předních biologů 19. a 20. století. Autor seznamuje čtenáře s jejich díly a rozebírá výsledky jejich výzkumů v návaznosti na antropologii, etologii, sociologii (struktura společnosti) i psychologii (agresivita jedinců a jejich soužití). Mezi přední biology autor zařadil **Charlese Darwina, Alfreda R. Wallace, Adolfa Portmanna, Konrada Lorenze, Edwarda O. Wilsona a Irenäus Eibl-Eibesfeldta**. Autor seznamuje čtenáře nejen s myšlením a teoriemi těchto přírodovědců, ale také dává důraz na období, kdy jejich pozorování vznikala. Jejich poznatky konfrontuje s poznatky dané doby. Prof. Komárek je

původem biolog a to je hodně zřejmé v jeho pojednání. Upozorňuje na propojenost člověka se světem zvířat a jejich vzájemné závislosti.

V *Závěru* za pojednáním si autor všímá společnosti a její struktury jako velkého živého organismu. Ale také velmi důležitého aspektu v životě člověka, a to výchovy – paideie. Jak udává „s plně uskutečněnou přirozeností se člověk nestává člověkem samovolně, v průběhu postupného stárnutí, ale právě v procesu paideie“.

V *Zaostření problému* autorem se setkáváme s Třemi eseji na portmannovsko-lorenzovská témata, a to Prameny kreativity, Svět forem a Domestikace a jevy s ní související, kde si autor hlavně všímá života lidí a struktury společnosti, která je podle něj mnohdy velmi podobá společenství zvířat a také soužití lidí a zvířat.

Do *Rozvolnění problému* editor prof. Malina zařadil svoji povídku Jsme mimozemšťané ze sbírky Světová katastrofa a jiné povídky s neblahým koncem (1996), kde úsměvnou formou pojednává o nebezpečí střetu seriózních věd s pseudovědeckými myšlenkami v prostředí univerzit.

Obsáhlá *literatura pro studenty a výkladový rejstřík důležitých jmen a pojmů* v závěru publikace přibližuje termíny hlavně z oblasti antropologie, paleoantropologie, biologie a genetiky.

Tuto publikaci bych doporučila všem studentům antropologie, jednak těm se zaměřením na integrální, fyzickou, filozofickou i sociokulturní antropologii, ale také všem, kdo se zajímají o biologii, sociologii, psychologii a samozřejmě etologii. Tato publikace dává prostor k zamyšlení nad propojeností a blízkostí společenství lidí a zvířat, snaží se odpovídat na základní filozofické otázky a poukazuje i na fungování lidské společnosti.

Mgr. Ludmila Staňková  
Katedra antropologie a zdravotvědy  
Žižkovo náměstí 5  
772 00 Olomouc  
e-mail: stankovaludmila@centrum.cz

## TECHNOLOGY OF EDUCATION

René Szotkowski

**HÁŠKOVÁ, A.** *Technology of education*. First published in Nitra: Constantine Philosopher University in Nitra, 2004. 176 p. ISBN 80-8050-648-5

**HÁŠKOVÁ, A.** *Technológia vzdelávania*. 1. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2004. 176 s. ISBN 80-8050-648-5.

Reviewed publication “Technology of education” represents the technology of education as a new scientific discipline in the system of scientific educational disciplines. The work introduces the author’s insight into the issue and the development of technology of education and on the ground of historical resources it describes the development of content orientation and the subject of scientific treatment of the technology of education.

The publication is divided into twelve chapters, some of which are further subdivided into respective parts. The important notions or passages of the text are highlighted in the publication with the different type of letters.

In the first chapter *Disputes over the understanding of Technology of education* there are listed the contradictions of the technology of education as a scientific discipline. Further in this chapter the understanding of technology of education is introduced; it is field of study addressing training and education. The technology of education is based on the rational principles of teaching performance; examining conditions, appropriate methods and further means of work, which supports meeting the targets.

In the second chapter *Historical resources of the technology of education* there are listed the earliest ways of the technology of education; these include different pictographs, hieroglyphs, apostolic epistles. Their authors are placed into the perspective of contemporary means of informational transmission i. e. email, computer supported transmissions or teleconferences. The ancient computer “Abakus” is mentioned as the first precursor of present computer science. In this chapter the author further specifies the meaning of the notion “the technology of education”. She mentions for example that the subject of the technology of education is not only the usage of equipments but she also incorporates here practical skills, which are being developed on the basis of scientific knowledge. This identification is confronted in the text in the historical perspective connected with the formation of educational technologies and



new effective studying materials in the time of Ancient Greece, Middle Ages or Renaissance.

In the third chapter *Modern bases of particular conceptions of technology of education* is focused on reformatory tendencies in the school system, which firstly appeared after the First World War in the USA. These tendencies are grounded on two ideas. The first movement was an illustrative teaching based on technical development of audiovisual media and the second one was behaviourism and pragmatism.

The fourth chapter *Development of concepts of the technology of education* is divided into three subheads. In the first subhead *Technocratic concept of the technology of education* one of the forming conceptions of technology of education that can be called “technocratic” is described. Technology of education in this technocratic approach was represented with physical technical means being used in the school practice and for educational goals. In the second subhead *Behaviouristic conception of the technology of education* the second concept of the technology of education is described. Behaviourism had a key role in its formation. This conception shifted the centre of attention – technical equipments of schools with audiovisual means and their incorporation into teaching on the process of teaching and learning itself. In the third subhead “Cognitive-cybernetic conception of technologies of education” this conception is viewed as an attempt of harmonization of the results of humanistic, natural and social fields of study for their usage in forming suitable teaching programmes.

The fifth chapter *Question of definition of the technology of education* is divided into five subheads. The author deals with the different understanding of notions “practice and technology”. The problem is the technology of education is the scientific study discipline or the application of the results of different study disciplines, or historically conditioned the sense of notion – the technology of education. There are the comparison of hardware approach with the software approach and finally also possible identification of technology of education with didactics.

In the sixth chapter *Specifying of the content of technology of education as a field of study* the essence of the technology of education is defined and there are three dominant specifications of this field of study listed, which are further described in the details. There is a remark of an attempt of the improvement of the whole efficiency of teaching and learning process involved through the aids of technology of education and there are also main tasks of the technology of education mentioned.

The seventh chapter – *Theoretical resources of the technology of education* is divided into four subheads. In these subheads four basic fields of study are included among the theoretical standpoints of the technology of education according to (E. Polakova). These are treated in details in four subheads: *Cybernetic pedagogy*, *Educational computer science*, *Systemic didactics* and *Informational psychology*.

The eighth chapter – *Technical resources of the technology of education* is focused on the teaching tools necessary for the complementation of the verbal expression of the teacher and for the explanation of the world around us. The author claims here that the technical tools represent the essential conditions for the educational process implementation. This whole chapter is written from the historical perspective of the emerging teaching tools starting in the 30s and lasting up to now.

The ninth chapter – *New media in the context of the technology of education* contains five subheads. The first subhead – *Information perception* treats the difference of individual students in their perception of information or stimuli. In the second subhead – *Material didactical tools* there is a subhead called teaching tools included and these are further classified and sub-classified. In the third subhead – *Function of teaching tools and didactic applied science* the author describes the most important functions of didactic tools and the areas of the usage of the teaching aids in the teaching. The subhead four – *The usage of media, multimedia and hypermedia* includes two parts, where the concepts of media, multimedia and hypermedia are defined in details. The last fifth subhead – *The use of computers for teaching reasons* the author describes a computer as the most effective and the most universal tool for information processing, which is able to communicate with the close and distant surrounding.

In the ninth chapter – *Selection of the optimal media* there is a fact mentioned that the results of educational process are possible to be influenced by means of suitably selected media integrated into the traditional teaching process and that with the use of these media it is possible to achieve the same results in teaching in the shorter time. The author also mentions the conclusions of the research in the use of media in the teaching.

The eleventh chapter – *Impact of the new media on teacher work* speaks about the problems of media implementation in teaching in the interaction with the teacher and the impact of changed conditions in educational situations on the role and personality of the teacher.

The last twelfth chapter - *Index of bibliography references* is the extensive list of Czech, Slovak and foreign bibliography.

The reviewed publication by A. Haskova is mainly intended for the students of the pedagogical faculties, scholars of pedagogy but also for larger community of those who are interested in pedagogy. Its main attempt is to bring them nearer to these problems and to individual steps of development of the technology of education. It was published at the Constantine Philosopher University in Nitra in 180 numbers of copies and you can purchase it in the local textbook shop.

René Szotkowski  
prezenční student doktorského studia oboru „Pedagogika“  
PdF UP v Olomouci

## UČÍME DĚTI MYSLET A UČIT SE

Martina Uhlířová

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 172 s. ISBN 80-7178-966-6

Robert Fisher si jako autor neklade za cíl předložit ucelený teoretický přehled současných názorů na proces myšlení a na problematiku učení. Jeho cílem bylo sestavit praktického průvodce učitele, průvodce takovými způsoby vyučování, o kterých je prokázáno, že podporují a rozvíjejí účinné učení. Autor knihy v textu postupně představuje a uvádí do kontextu deset jednoduchých vyučovacích strategií, které jsou spojeny s účinným učáním. Strategií, které mají obecnou platnost a které mohou být inspirací každého učitele, jenž se zamýšlí nad kvalitou a efektivitou svých vyučovacích postupů.

Text knihy je členěn do deseti kapitol. Každá kapitola je věnována jedné z vyučovacích strategií. Celý text je přehledně strukturován. Teoretické pasáže pravidelně prokládají konkrétní aplikace, soubory pracovních úkolů a praktické náměty pro činnost učitele. V závěru každé kapitoly je krátké shrnutí a seznam literatury, která se dané problematiky úzce dotýká. Je velmi přínosné, že je české vydání knihy doplněno také o literaturu dostupnou v češtině a slovenštině.

V první kapitole **Učení s myšlením** autor zdůrazňuje potřebu aktivizace myšlenkových schopností ve všech oblastech výuky. Autor v textu charakterizuje jednotlivé typy inteligencí (dle H. Gardnera), poukazuje na možnosti jejich praktického rozvíjení. S ohledem na individualitu jednotlivých žáků pak doporučuje věnovat pozornost rozvíjení všech stránek inteligence dítěte.

V druhé kapitole **Kladení otázek** Fisher zdůrazňuje „umění“ učitele i žáka klást otázky. Na základě Bloomovy taxonomie výukových cílů vymezuje myšlení nižšího a vyššího řádu. Podrobně si všímá charakteristických znaků „dobré otázky“. Za dobrou otázku považuje takovou, která *vyvolává neklid v mysli, která provokuje myšlení, hledání vysvětlení. Dobrá otázka bývá nesnadná, málokdy založená na jistotě*. Fisher se zaměřuje také na negativní jevy související s kladením otázek, jako jsou přílišné množství otázek a jejich nepřiměřenost, neposkytnutí dostatečného množství času na odpověď, kladení neproduktivních otázek. Autor podtrhuje, že učitelé mohou pomoci dětem v učení tím, že pečlivě volí své otázky a že vedou žáky k tomu, aby se sami ptali.

Třetí kapitola **Plánování** poukazuje na význam přechodu od specifického plánování k plánování strategickému. Plánování Fisher chápe jako třífázové

metakognitivní řízení učení, přičemž zdůrazňuje dodržení hlavní linie „naplánuj – udělej – zkontroluj“.

Námětem čtvrté kapitoly je **Diskuse**. Autor si všímá vztahů mezi myšlením a řečí zprostředkovaných formou diskuse. Diskusi představuje jako mocný nástroj učení, zdůrazňuje nutnost dodržení souboru etických pravidel. V závěru kapitoly je věnována pozornost různým rolím učitele, které může zaujmout v rámci diskuse.

**Mentální mapování**, téma páté kapitoly, je představeno jako znázornění klíčových pojmů v jejich logických souvislostech, jako *strategie, která převádí verbální látku do podoby uchopitelné zrakovou pamětí*. Mentální mapování pomáhá dětem k uspořádání poznatků do logických struktur, přispívá k novému způsobu nazírání a k hledání nových souvislostí. V textu jsou představeny rozmanité formy grafického záznamu mentálních struktur různých úrovní.

K šesté kapitole **Divergentní myšlení** autor uvádí: „Divergentní myšlení znamená nabízet volbu, povzbuzovat k individuální odpovědnosti a přistupovat k učení tvořivě.“ Divergentní myšlení úzce souvisí s uměním klást nové otázky, nacházet nové problémy, přistupovat k problémům z různých stran pohledu. Tvořivost Fisher vymezuje jako *zvláštní soubor dovedností - včetně vizuálních a verbálních, které lze rozvíjet i měřit*. Velkou pozornost věnuje různým cvičením a měřením úrovně tvořivého myšlení.

Sedmá kapitola je věnována problematice **Koperativního učení**. Autor zdůrazňuje sociální charakter učení, jeho komunikační rámec. Blíže si všímá možností učení se ve dvojicích a učení se ve skupinách (malých i velkých).

**Individuální vedení** je v osmé kapitole charakterizováno jako ucelený soubor přístupů spojujících jednotlivá témata kurikula s obecnými cíli, reagujících na různé potřeby a učební styl individuálních žáků. Autor poukazuje na nutnost individuálního přístupu učitele k žákovi s akcentem na postupné přejímání odpovědnosti žákem, všímá si dopadu kladné zpětné vazby na žáka.

Kapitola **Sebehodnocení** se věnuje významu hodnocení a sebehodnocení pro učení dítěte, zabývá se možnostmi podpory sebedůvěry a pocitu úspěšnosti žáka v učení. Na základě výzkumů R. Feuersteina Fisher vymezuje soubor metakognitivních funkcí, které jsou v přímé souvislosti s hodnocením a sebehodnocením rozvíjeny.

V závěrečné desáté kapitole **Vytváření prostředí pro učení** autor vymezuje charakteristiky takového sociálního a fyzického prostředí, které účinně podporuje vyučování a schopnost žáka učit se. Učební prostředí není omezeno

prostředím třídy a třídního kolektivu, je chápáno také v širším kontextu jako prostředí školy a prostředí rodiny dítěte.

Když jsem publikaci Roberta Fishera otevírala poprvé, byla jsem napjatá. Titul sliboval mnohé a já doufala, že najdu další střípek k odpovědi na otázku „Jak přivést děti k matematice?“. Jak na to, aby matematika nebyla „noční můrou“, aby nebyla na předních místech seznamu neoblíbených předmětů. Nemohu tvrdit, že již znám odpověď, kterou jsem hledala. Vím ale, že jsem o mnoho bohatší, že můj pohled je širší. Věci, které jsem dříve jen „tušila“, dostaly konkrétní podobu, útržkovité zkušenosti se najednou mohly seřadit jako kostky hlavolamu. Kniha mi dala řadu zajímavých inspirací, dobrých námětů, cenných zamyšlení. Opakovaně se k ní vracím a stále nacházím nové a nové.

Martina Uhlířová  
Pedagogická fakulta UP  
Olomouc

## DOUBLE RECENZE

Milan Valenta

Pavlovský, P a kol. *Základní pojmy divadla. Teatrológický slovník*. 1. vyd. Praha: Libri a Národní divadlo, 2004. 348 s. ISBN 80-7277-194-9 (Libri), ISBN 80-7258-171-6 (ND).

Pavis, P. *Divadelní slovník*. 1. vyd. Praha: Divadelní ústav, 2003. 493 s. ISBN 80-7008-157-0.

Konečně. Po letech (desetiletích) volání po teatrológickém slovníku se přání studentů a odborníků divadelní vědy stalo skutkem a na českém knižním trhu se objevily hned dva nakladatelské počiny v této oblasti – Divadelní slovník z překladu francouzského teatrológa Patrice Pavis a Teatrológický slovník Petra Pavlovského z Filozofické fakulty UK Praha, jakožto vedoucího téměř čtyřiceticeletého autorského týmu autorů většinou domácí provenience. Pokusím se srovnat tyto dva objemné svazky pohledem nikoliv teatrológickým, ale speciálně pedagogickým – dramaterapeutickým.

Tak tedy „plusy“ a „minusy“ Pavisova Divadelního slovníku, který o rok předběhnul svého „konkurenta“ na českém knižním trhu:

Kniha má skutečný charakter slovníku, obsahuje většinou kratší hesla řazená abecedně, u některých delších hesel (v obou případech se jedná o výkladové slovníky) je výklad občas zavádějící, což je způsobeno patrně faktem, že se jedná o překladový materiál, jenž nevyhází většinou z českých reálií a respektuje systém, který nemusí být českému čtenáři zřejmý. Navíc povětšinou ignoruje vývoj české divadelní kultury. Slovník, jenž je značně sémioticky orientován, obsahuje tematický rejstřík řazení hesel, jmenný rejstřík, abecední rejstřík a vlastní slovník A-Z. Nejvýraznějším hendikepem tohoto díla je ovšem v očích českého speciálního pedagoga (dramaterapeuta) fakt, že slovník zcela ignoruje hesla dramaterapie, teatroterapie, satidrama, sociodrama, psychogymnastika, psychomelodram. Ve zcela nedostatečně obsažném hesle se čtenář dočte toliko o psychodramatu!

O to lehčí se zdá být pozice českého teatrológického slovníku (Základní pojmy divadla) s obdobně řazenými rejstříky: heslář A-Ž, jmenný rejstřík, rejstřík uměleckých a vědeckých děl, rejstřík věcných pojmů. Slovník vychází z českých divadelních reálií a respektuje i využívá vývoj naší divadelní kultury. Některá hesla pojímá až příliš obsažně veden chvályhodnou snahou o kom-

plexnost - nosná hesla pak obsahují značné množství dalších pojmů (řazených v rejstříku věcných pojmů), což je občas na úkor přehlednosti textu.

Pro speciálního pedagoga (dramaterapeuta) je důležité, že slovník obsahuje a vysvětluje „jeho“ hesla - dramaterapie, psychodrama, teatroterapie, psychogymnastika, sociodrama..., schází takto pouze satidrama. Nicméně... Zatímco taková teatroterapie je vysvětlena značně pregnantně a dostatečně, u některých dalších hesel se objevují odborné problémy (patrně s erudovaností autorky hesla). A tak můžeme najít (na str. 228) následující vysvětlení pojmu sociodrama - *sociometrické výzkumy širších společenských skupin bez hodnotící, etické relace jsou součástí moderní sociologie. (?)* Ještě hůře dopadá srovnání a diference ve vztahu dramaterapie - psychodrama (zde je vysvětlení zcela zcestné) či vřazení dramaterapie do biblioterapie (str. 269)!!

Přes uvedené nedostatky je však české pojetí výkladu teatrologických pojmů značně ohleduplnější k potřebám českého speciálního pedagoga zabývajícího se expresivními terapiemi.

Milan Valenta  
Katedra speciální pedagogiky PdF UP  
Olomouc



## PŘÍZRAKY A ZJEVENÍ

Milan Valenta

Jaffé, A. *Přízraky a zjevení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 183 s. ISBN 80-7178-270-X.

Knihu psychologického výkladu paranormálních jevů s předmlouvou samotného mága C. G. Junga aneb Přízraky a zjevení jsem kupoval s notnou dávkou zvědavosti okořeněnou špetkou nedůvěry. Nicméně dramaterapie (jako součást kurikula přípravy speciálních pedagogů olomoucké alma matris) využívá i zpracovává archetypy (s důrazem na charakterovou arche-typologii v teatrologickém slova smyslu, sic) a obsah koupené knihy sliboval kromě jiného také objasnění archetypového charakteru zážitků, relativity časoprostoru v nevědomí a fenomén pořadajícího archetypu. „Kromě jiného“ bylo pak tvořeno ostatními kapitolami a subkapitolami obsahu publikace – popisem materiálu, který byl tvořen 1200 dopisy s 1500 narativními popisy paranormálních jevů (k nimž mág C. G. J. v předmluvě poznamenává, že intelektuálové o nich „nic nevědí“ , neboť neznají ani sebe, ani lidstvo takové, jaké skutečně je). A dále – kapitolou *Člověk a jeho prožitek* (schopnost „okultního“ zážitku, zážitek smyslu, osud ve varovných příznacích a snech, sny o smrti), *duchové* (zářící, bílí, v bílém, průvodci mrtvých, nevykoupení a bez tváře...), *nenaplněný nebo porušený slib* (fenomén zdvojení, duchové nerozlišitelní od lidí, duchové zemřelých...), *synchronistické fenomény – předvídající sny* (smysluplné uspořádání, příklady...). Kniha je doplněna doslovem a poznámkovým aparátem.

Jak již bylo řečeno, materiálem byly dopisy čtenářů jednoho švýcarského časopisu. Od toho se odvíjí problém knihy, která je postavena toliko na tomto „sběru dat“, který není jednak reprezentativní a už vůbec ne průkazný, přímo zoufale schází důkazy pro jednotlivá tvrzení a kniha zpočátku balancující na hraně empirické uvěřitelnosti se postupně propadá na úroveň okultistického textu, takže jediné, co je vhodné k uchování v paměti, je toliko vysvětlení jungovského pojmu synchronicity a akauzality. Dramaterapeut pak může využít některé symboly (např. cesta jako symbol života směřujícího k smrti „čeká ho poslední cesta“, „před sebou má dlouhou cestu“) a postavy společné mýtům, pohádkám, antickým dramátům etc. jako „starting point“ pro strukturování dramatu. Knihu jsem kupoval s notnou dávkou zvědavosti okořeněné špetkou nedůvěry a po prolistování odkládal zklamaně a se špetkou nedůvěry v produkci

nakladatelství, které ve snaze udržet míru produkce pedagogické a psychologické literatury neuhlídá vydávání pouze vynikajících či užitečných titulů.

Milan Valenta  
Katedra speciální pedagogiky PdF UP  
Olomouc

## GERONTOPEDAGOGIKA - NA CESTĚ

Pavla Vyhňálková

MÜHLPACHR, Pavel. *Gerontopedagogika*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 203 s. ISBN 80-210-3345-2

V loňském roce vyšla v nakladatelství Masarykovy univerzity v Brně publikace, jejímž záměrem je přispět k přesnějšímu strukturálnímu i obsahovému vymezení pedagogické disciplíny zabývající se edukací seniorů, totiž gerontopedagogiky<sup>1</sup>. Jejím autorem je profesor Wroclavské univerzity a docent na Katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně Pavel Mühlpachr, který se vedle gerontopedagogiky věnuje také oborům speciální pedagogika, sociální patologie a sociální práce.

Na rozdíl od našich slovenských sousedů, u nichž nalezneme například výbornou publikaci R. Čornaničové *Edukácia seniorov*, lze v České republice konstatovat stálý nedostatek odborných monografií, které by se problematikou vzdělávání a výchovy seniorů zabývaly. Z tohoto důvodu nelze jinak, než vydání Mühlpachrovy *Gerontopedagogiky* uvítat.

Publikace je členěna do sedmi hlavních kapitol. V úvodu autor poukazuje na skutečnost, že vzhledem k demografickému vývoji v rozvinutých zemích světa narůstá význam stáří v životě jednotlivého člověka i celé společnosti, a konstatuje, že tento trend reflektuje také pedagogika, když se vedle dětské populace orientuje rovněž na edukaci dospělých a seniorů.

První kapitola, nazvaná *Epistemologická východiska speciální gerontopedagogiky*, reflektuje pohled na stáří napříč dějinami a filosofickými směry a především pak věnuje pozornost jednotlivým disciplínám, které se problematikou stáří zabývají. Vedle vymezení gerontologie a geriatrie zde autor předkládá přínosné a zajímavé pojetí gerontopedagogiky v užším a širším slova smyslu, přičemž důraz klade zejména na pojetí širší, zahrnující nejen výchovu a vzdělávání, ale také „komplexní péči, pomoc a podporu seniorům při uspokojování jejich po-

---

<sup>1</sup> V celém textu recenze respektujeme autorem používaný termín *gerontopedagogika*. Název této disciplíny je doposud neustálený, jak konstatuje například slovenská autorka R. Čornaničová, která dává přednost pojmu *geragogika*, případně *gerontagogika*, a to vzhledem k tomu, že v pojmu *gerontopedagogika* dochází k poněkud nadbytečnému zdvojování (*gerón* – stařec, *pais* – dítě). (ČORNANIČOVÁ. *Edukácia seniorov*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1998, s. 119)

třeb (...) v nemedicínské dimenzi, ale paralelně s ní“ (s. 11). Zde se Mühlpachr poněkud odlišuje právě od Čornaničové, která za předmět gerontopedagogiky považuje vždy edukaci seniorů, a to buď jako primární záměr vzdělávacích aktivit, nebo jako sekundární efekt aktivit jiných. Širší či užší pojetí gerontopedagogiky bude jistě předmětem mnoha dalších diskusí a polemik, rozhodně však je třeba vyzdvihnout autorovo úsilí o komplexní přístup k dané problematice. Je nesporné, že ve všech formách práce se seniory je edukační aspekt obsažen. Dodejme ještě, že zmíněné širší pojetí gerontopedagogiky představuje zároveň klíč k pochopení tematicky rovněž poměrně široké koncepce publikace.

Ve druhé kapitole, *Stáří jako společenský fenomén*, autor především reflektuje rizika a výzvy, které přináší současná demografická situace ve vyspělých zemích, a předkládá podněty pro co možná nejpozitivnější vyrovnání se společnosti – států, organizací, rodin i jednotlivců – s touto situací. Je třeba integrovat seniory do společnosti, vyloučit jakoukoli věkovou diskriminaci, budovat mezigenerační solidaritu, přispívat ke zvyšování kvality života ve stáří, usilovat o účelnost péče, služeb i čerpání nákladů a zejména docenit význam, jaký senioři pro společnost mají. Autor doporučuje stavět na komplexním a interdisciplinárním přístupu se zřetelem k holistickému a individuálnímu pojetí člověka. Dále ještě vymezuje pojem stáří, charakterizuje proces stárnutí, věnuje se jednotlivým teoriím stárnutí a zastavuje se i u nejčastějších chorob se stářím spojených.

Obsahem třetí kapitoly, nazvané *Syndrom demence*, je klasifikace jednotlivých typů tohoto onemocnění a poměrně podrobný popis jejich symptomů. Značnou pozornost autor věnuje také stavům podobným stařecké demenci – falešná pozitivní diagnóza demence je totiž závažným problémem, který může způsobit mnoho zbytečných těžkostí, v nejhorším případě až smrt dané osoby.

Čtvrtá kapitola, *Senioři z pohledu sociální patologie*, odráží autorův odborný zájem o tuto problematiku. Jeho snahu postihnout komplexně sociálně patologické jevy ve vztahu ke starším lidem je třeba jednoznačně vyzdvihnout, neboť se jedná o oblast často opomíjenou a nedoceňovanou. Přitom, jak autor správně podotýká, jsou senioři vzhledem k některým svým specifickým charakteristikám mnohem více ohroženi a znevýhodněni než jiní členové společnosti. Za stěžejní v této kapitole lze označit části zabývající se problematikou trestné činnosti páchané na seniorech a zejména pak týrání a zanedbávání starých lidí. Tento fenomén je znám především v souvislosti s obdobím dětství, zkušenost však bohužel ukazuje, že i staří lidé se mohou stát obětí nejrůznějších forem špatného nakládání ze strany osob, které o ně pečují. Zařazení podkapitol o bez-

pečnosti silniční dopravy, úrazech a pádech a teplotních poškozeních se může jevit poněkud nelogické, z obsahového hlediska však tyto části nabízejí velmi podnětné a konkrétní informace. Autor také pokaždé nastiňuje možné cesty jak prevence, tak řešení vzniklých patologických situací.

Kapitola pátá, nazvaná *Ústavní péče jako forma socioedukativní pomoci*, je uvedena poměrně podrobným popisem vývoje ústavní péče od období prvních civilizací až po současnost. Je poněkud na škodu, že autor, čerpaje část informací z jinak jedinečné knihy *Dějiny šílenství* Michela Foucaulta, přejímá i Foucaultův filosoficko básnický jazyk, což spolu s určitou chronologickou nesystematičností činí tuto část publikace obtížně srozumitelnou. Problematické je i zaměření na trestance a psychicky nemocné spíše než na staré lidi a rovněž poměrně jednostranný pohled na postoje církve k této problematice v období středověku. Vyznívá-li však první část páté kapitoly poněkud rozporuplně, o to více je třeba vyzdvihnout a ocenit část následující, kterou lze označit za jednu z nejvíce přínosných a obohacujících částí celé publikace. Autor v ní, po obecnějším úvodu týkajícím se funkcí, rizik a výzev v ústavní péči, reflektuje aktuální stav a problémy ústavní péče o seniory v České republice. Činí tak z mnoha různých úhlů pohledu – klientela, poskytovatelé služeb, organizace a řízení, financování, vybavení a budovy, zdravotnické a další služby a podobně, přičemž existující problémy pokaždé ještě rozlišuje na vnitřní a vnější. Prokazuje výborný přehled a orientaci v situaci, důkladnou obezřetnost s těžkostmi praxe a pozitivně realistický pohled na možnosti jejich řešení, to vše v míře, s jakou se v odborné literatuře na toto téma takřka nesetkáváme.

Šestou kapitolu, kterou lze vzhledem k názvu a zaměření publikace označit za kapitolu klíčovou a která nese název *Vzdělávání seniorů jako forma socioedukativní intervence*, zahajuje pojednání o významu vzdělávání pro člověka a pro lidstvo. Autor konstatuje postmoderní ztrátu víry v obecné ideje, jejímž důsledkem je řada dalších problémů a bolestí globálního charakteru, a přichází s myšlenkou „vzdělávání světa“, která by mohla pomoci tyto problémy řešit. Vyzývá k nastolení „globální společensko-sociální filosofie“, jejíž síla musí být „odvozena z ducha lidství, který je společným jmenovatelem lidstva a největším zdrojem lidské energie“ (s. 122). Lze předpokládat, že v současné době materiální, sociální, ideové i spirituální roztržštěnosti našeho světa nelze na úspěch takové koncepce příliš spoléhat, což ovšem nic nemění na autorem především zdůrazňovaném faktu, že ve vzdělávání se nejen nachází významný potenciál pro řešení mnoha problémů dnešní doby, ale dokonce že vzdělávání se čím dál více stává sociální nutností.

Dále se autor, poté, co vymezuje současné pojetí andragogiky jako integrální disciplíny, věnuje otázkám vzdělávání v postproduktivním věku, a to především přípravě na stáří, tvůrčím schopnostem a kreativitě ve stáří a významu vzdělávacích aktivit pro seniory. Autor také jmenuje některé formy vzdělávání seniorů a v závěru kapitoly se krátce zabývá přípravou gerontopedagogických profesionálů pro různé typy činnosti.

Poslední, sedmá kapitola, nazvaná *Tabu v seniorské populaci*, se zabývá některými dalšími problémovými oblastmi, které se stářím souvisejí – například kontaktem seniorů s institucemi, psychologickým dopadem katastrofických událostí nebo syndromem závislosti u seniorů. Podkapitola věnovaná problematice domácího násilí se přinejmenším v praktickém dopadu částečně kryje s pojednáním o týrání a zneužívání starých lidí ve čtvrté kapitole, obsahuje však řadu důležitých informací obecného charakteru, které jsou svou systematičností a komplexností velmi přínosné. Co skutečně často představuje tabu, jsou otázky sexuálního života ve stáří, a proto je nutno ocenit, že se jim autor nevyhýbá, ale pojednává o nich s odbornou věcností i lidskou citlivostí. Posledním tématem sedmé kapitoly (a zároveň i celé publikace) je v dnešní době rovněž značně tabuizovaná problematika lidského umírání. Autor reflektuje změny, k nimž došlo ve 20. století ve společenském i individuálním vnímání a prožívání smrti, a klade důraz na hledání smyslu života i vnímavé doprovázení všech, kdo se se smrtí setkávají, ať již jako profesionálové nebo jako rodinní příslušníci umírajících.

V závěru autor shrnuje základní myšlenky díla – význam výchovy a vzdělávání na celé životní dráze člověka, potřebu péče, podpory a pomoci ve stáří a zejména pak výzvu k utváření a formování seniorům přátelských hodnot a postojů v celé společnosti, především však u mladé generace.

Co se týče formální a strukturální stránky, recenzovaná publikace je členěna do číslovaných kapitol a podkapitol a dále ještě do kratších významových celků. Některá důležitá slova, pojmy i celé věty jsou zvýrazněny tučným písmem nebo kurzívou, což čtenáři usnadňuje orientaci a napomáhá přehlednosti celého textu. Za každou kapitolou následuje stručné shrnutí jejího obsahu a na konci knihy nalezneme ještě celkové shrnutí v českém a anglickém jazyce. Je třeba ocenit i zařazení jmenného a věcného rejstříku a obsáhlý seznam pramenů, který může být inspirací k dalšímu studiu tematicky související odborné literatury.

Knihu lze doporučit širokému okruhu čtenářů. Významným přínosem bude pro vyučující i studenty pedagogických, sociálních a lékařských oborů, dále pro profesionály, kteří pracují se staršími lidmi v praxi, ale i pro zájemce z řad

laické veřejnosti. V neposlední řadě publikace jistě obohatí samotné seniory, a to zvláště prakticky využitelnými informacemi v kapitolách orientovaných na konkrétní aspekty stárnutí.

Na závěr je třeba spolu s panem docentem Mühlpachrem konstatovat především to, že gerontopedagogika je na počátku svého vývoje. Lze však bez váhání říci, že recenzovaná publikace jí na tomto počátku může být velmi dobrým průvodcem.

Pavla Vyhnálková  
Katedra primární pedagogiky PdF UP  
Olomouc  
e-mail: pavla.vyhnalkova@email.cz

## **E-PEDAGOGIUM**

Nezávislý časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol

Ročník 2005, 2. číslo  
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci  
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc  
[www.upol.cz/vup](http://www.upol.cz/vup)  
IČO 61989592  
Olomouc 2005

Adresa redakce:  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc  
Tel.: 585 635 012  
e-mail: [emilie.petríkova@upol.cz](mailto:emilie.petríkova@upol.cz)

Vychází čtyřikrát ročně

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

**ISSN 1213-7758**