

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

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Oponenti: PaedDr. Bronislava Růžičková, Ph.D.

RNDr. Martina Uhlířová

PhDr. Danuška Tomanová, CSc.

Mgr. Eva Rádlová, Ph.D.

Mgr. Jiří Langer, Ph.D.

doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.

doc. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

ISSN 1213-7758 tištěná verze

ISSN 1213-7499 elektronická verze

OBSAH

ČLÁNKY	5
Optimalizácia didaktického modelu	7
Renata Bellová	
Postoje žiakov vybraných základných škôl k informačno-komunikačným technológiám	16
Jana Fančovičová, Pavol Prokop	
Projektové a problémové metódy v praxi	28
Jarmila Honzиковá, Jan Novotný	
Na rodinu orientované rané poradenstvo (v rodine s dieťaťom so stratou sluchu)	41
Silvia Hovorková	
Vplyv podpory na rodiny s dieťaťom so stratou sluchu	54
Silvia Hovorková	
Sebereflexe sluchově postižených dětí jako součást přípravy na budoucí povolání	63
Miloň Potměšil	
Komparácia vnímania preferovanej a aktuálnej sociálnej klímy v triedach stredných odborných učilišť pri reedukačných domovoch pre mládež	72
Jarmila Žolnová	
RECENZE	87
Práca s drevom v pracovnej výchove	89
Ján Bajtoš	
Ako netradične vyučovať predmet pracovná výchova.....	91
Ján Bajtoš	

Ludové tradície sa nemusia obávať o svoju budúcnosť.....	93
Ján Bajtoš	
Učiteľ - škola - zdravie	95
Jana Bednářová	
Školní web - doposud minimálně využívaný multifunkční nástroj	97
Jiří Dostál	
Hypotézy a jejich ověřování v klasických pedagogických výzkumech.....	100
Miroslav Meier	
Česká morfologie - cvičení	103
Lenka Melková	
Slovník slovesných, substantivních a adjektivních vazeb a spojení	104
Lenka Melková	
Dramaterapeutické projekty a jejich východiska.....	105
Martin Dominik Polínek	
Dramaturgie pro „nedramaturgy“	108
Martin Dominik Polínek	
První kroky k integrované edukaci	112
Miloň Potměšil	
České veřejné mínění: výzkum a teoretické souvislosti.....	118
Václav Tvarůžka	
Málotřídní školy v odborných pedagogických časopisech.....	120
Pavla Valachová	
OSTATNÍ.....	123
Studentský pedagogicko-vědecký tábor na katedře primární pedagogiky	125
Kamila Vodrážková	

ČLÁNKY

OPTIMALIZÁCIA DIDAKTICKÉHO MODELU

Renata Bellová

Abstrakt

Článok pojednáva o možnostiach optimalizácie vyučovania. Sú tu uvedené poznatky z pedagogického výskumu a taktiež pedagogické výsledky a odporúčania, ktoré vyplynuli z meraní. V pedagogickom experimente sa porovnáva vyučovanie tradičné u kontrolnej skupiny s vyučovaním podľa navrhnutého didaktického modelu u experimentálnej skupiny. Navrhnutý didaktický model využíva princípy systému vyučovania s uzavretým cyklom a prvky problémového vyučovania s využitím algoritmov riešenia, inštrukčné listy a didaktické testy. Praktickým prínosom tohto výskumu je to, že navrhnutý didaktický model je možné využiť takmer v každom predmete, samozrejme s prispôbením sa cieľu, obsahu, metódam vyučovania, a to nielen na vysokej, ale i na strednej, prípadne základnej škole.

Kľúčové slová

Optimalizácia, didaktický model, problémové vyučovanie.

Abstract

Optimizing methodological models of teaching

The present article deals with the possibilities of optimizing teaching. Findings of pedagogical research and conclusions and recommendations resulting from data analysis are presented. The experiment compared traditional methods of teaching (control group) with the suggested methodological model of teaching (experimental group). The proposed model incorporates principles of the closed-cycle teaching system, features of problem-based teaching that include solving algorithms, instruction sheets, and testing. This study has a specific practical output because the proposed model can be utilized virtually in any teaching subject not only at colleges, but also at secondary and primary schools, provided that the goal, the contents, and the techniques of teaching are adapted.

Key words

Optimizing teaching, methodological models, problem-based teaching

Úvod

Tradičné vyučovanie nemôže plne zabezpečiť prípravu študentov na život v tomto storočí, ktorý sa bude vyznačovať ešte búrlivejšími zmenami, aké sú v súčasnosti. Študenti by si mali osvojiť aj trvalejšie hodnoty ako množstvo informácií, ktoré sa nielen rýchlo zabúdajú, ale sa aj čoraz rýchlejšie menia. Takými trvalejšími hodnotami sú rozvoj kognitívnych schopností študentov, ich motivačnej, emocionálnej a hodnotovej sféry, ich socializácia, rozvoj tvorivých schopností, schopností racionálne sa učiť a pružne sa prispôsobovať rýchle sa meniacim podmienkam života.

Najpoužívanejšou vyučovacou formou je vyučovacia hodina – to je organizačná forma, pri ktorej učiteľ v priebehu presne stanoveného času a na výhradne na to určenom mieste vedie kolektívnu poznávaciu činnosť stálej skupiny žiakov (triedu), pričom rešpektuje osobitosti každého z nich; využíva formy (kolektívne, skupinové či individuálne), metódy a prostriedky práce, ktoré vytvárajú priaznivé podmienky na to, aby žiaci zvládli základy preberaného učiva hneď v priebehu vyučovacieho procesu, ako aj podmienky priaznivé pre výchovu a rozvoj poznávacích schopností žiakov.

Na optimalizáciu použitia vyučovacích metód a prostriedkov nie je známe všeobecne platné pravidlo okrem toho, že ich využívame tak, aby vyučovanie bolo efektívne. Spravidla v jednej vyučovacej hodine používame viacero metód vo vhodnej a účelnej kombinácii, s prihliadnutím na použité didaktické prostriedky. Každé vyučovanie by malo obsahovať všetky procesuálne stránky (motiváciu, expozíciu, fixáciu a hodnotenie). Preto správnosť voľby a kombinácie jednotlivých faktorov vidíme až na konci vyučovacieho procesu, pri aplikovaní spätnej väzby. Len vtedy zistíme, či cieľ učiteľa bol dosiahnutý na primeranej úrovni.

Keďže v súčasnosti vyučujem na pedagogickej fakulte, otázka optimalizácie vyučovania s pozitívnou spätnou väzbou je prvoradá, pretože tu vyučujeme budúcich pedagógov. V článku chcem popísať môj navrhnutý didaktický model vyučovania, ktorý aplikujem v súčasnosti pri vyučovaní na pedagogickej fakulte v chemických predmetoch. Výskum bol realizovaný pri vyučovaní aplikovanej chémie na Vojenskej akadémii.

Priebeh výskumu

Cieľom tohto výskumu bolo overiť možnosti optimalizácie vyučovacieho procesu v predmete aplikovaná chémia a navrhnutým didaktickým modelom overiť jeho vzdelávací a výchovný efekt na vysokej škole. Vzdelávací efekt sa hodnotí najmä z hľadiska dosiahnutých výsledkov experimentálneho vyučovania a výchovný efekt vzťahom študentov k vyučovaniu daného predmetu a záujmom o vyučovanie tohto predmetu.

Za týmto účelom bol zostavený experimentálny didaktický model výučby a v didaktickom experimente bol overovaný jeho vzdelávací a výchovný efekt.

Ťažiskom výskumu bolo uskutočnenie pedagogického experimentu vo vybraných témach predmetu aplikovaná chémia. Za hlavnú výskumnú metódu bol zvolený prirodzený pedagogický experiment. Pre vyučovanie v experimentálnej skupine bol vytvorený experimentálny didaktický cyklus - model vyučovania vo vybranom tematickom bloku.

U experimentálnej skupiny prebiehalo vyučovanie podľa navrhnutého didaktického cyklu s prvkami SVUC (systému vyučovania s uzavretým cyklom). U kontrolnej skupiny prebiehalo tradičné vyučovanie, priebežné testy sa nepísali, len záverečný test (retest) po skončení tematického celku.

Po ukončení experimentálneho vyučovania obidvom skupinám bol zadán záverečný didaktický test z tematického celku a opakovane ten istý test po uplynutí určitého času t (2 mesiace). Výsledky z týchto testov slúžili práve na porovnanie ich úspešnosti a štatistické vyhodnotenie výsledkov u obidvoch skupín.

V experimentálnej výučbe boli uplatňované prvky slovné-názorného vyučovania, princípy systému vyučovania s uzavretým cyklom (SVUC) a prvky problémového vyučovania.

Do didaktického modelu experimentálnej výučby boli prevzaté z vyučovania s uzavretým cyklom (SVUC) nasledujúce **princípy**:

- výklad nového učiva podáva vždy a zásadne učiteľ
- jedna dávka učiva (krok) nesmie byť väčšia, než dovoľuje stálosť úmyselnej pozornosti dospelého človeka (asi 20 minút)
- učitelia si môže osvojiť vedomosti len vlastným úsilím t.j. po výklade učiteľa nasleduje individuálne štúdium študentov predtým vysvetleného učiva
- k riadeniu individuálneho štúdia ako v dobe vyučovania, tak i v dobe mimoškolskej boli využité **inštrukčné listy** a taktiež skriptá pre daný predmet
- k zabezpečeniu vnútornej a vonkajšej spätnej väzby je potrebné rýchle, systematické a hromadné skúšanie a štatistické vyhodnocovanie odpovedí študentov, ktoré bolo uskutočnené pomocou **didaktických testov**.

Úspešnosť systému spočíva predovšetkým vo vytváraní **spôsobov motivácie**. Dôležité je motivovať študentov nielen v úvode každého zamestnania, ale aj priebežne počas vyučovania, napr. zavádzaním metodických obrátov, diskusiou, prostredníctvom prvkov problémovej výučby, demonštráciou názorných pomôcok a pod.

Prvky problémového vyučovania je možné zavádzať nielen do praktických zamestnaní, ale aj do prednášok, práve preto, aby prednáška nebola fádna, jednostranne zameraná na pasívne počúvanie učiteľa študentmi. Vnášanie prvkov problémového vyučovania do prednášok má povahu metodických obrátov – formou diskusií alebo riešenia krátkych problémových úloh (samostatne alebo skupinovo).

Jedným zo spôsobov, ako nahradiť pasivitu študentov tvorivým prístupom na cvičeniach pri riešení výpočtových úloh, je používanie tzv. **algoritmov**. Sú to predpisy, ktoré presne krok po kroku stanovujú postup činnosti. V rámci individuálneho štúdia sú študentom zadávané problémové metódy, ktoré môžu riešiť pomocou algoritmických predpisov (spracované v inštrukčných listoch).

Základom tohoto modelu je didaktický cyklus časovo odpovedajúcej dvoj-hodinovke na vysokej škole (90 minút). Tento cyklus je dodržaný vo všetkých experimentálnych zamestnaniach. Jednotlivé didaktické situácie sú v nasledujúcom prehľade uvedené aj s orientačnými časmi, ktoré sú prispôbené forme vyučovania.

TVORBA POZNÁVACEJ POTREBY	<ul style="list-style-type: none"> - navodenie protirečenia - prezentácia cieľov - tvorba tezauru (skôr prebraté učivo, na ktoré bude nadväzovať nová téma) 	cca 15'
POZNÁVACIA A OSVOJOVACIA ČINNOSŤ	<ul style="list-style-type: none"> - sprístupňovanie 1. časti učiva - individuálne štúdium - sprístupňovanie 2. časti učiva - individuálne štúdium - hodnotiaci rozhovor 	15' 10' 15' 10' 5'
KONTROLA A KOREKTÚRA UČEBNEJ ČINNOSTI	<ul style="list-style-type: none"> - riešenie priebežného testu - diskusia študentov o teste - oznámenie správnych odpovedí - vyhodnotenie zamestnania 	20'

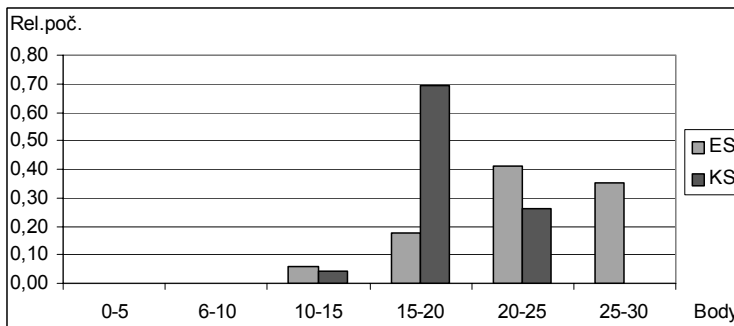
Didaktický cyklus celého tematického bloku (P-S-C)

ŠTRUKTÚRA TEMATICKÉHO CELKU	1. prednáška T-1 2. prednáška T-2 3. prednáška T-3 4. cvičenie T-4 5. seminár T-5 6. záverečné cvičenie – systematizácia učiva
--------------------------------	---

Výsledky výskumu

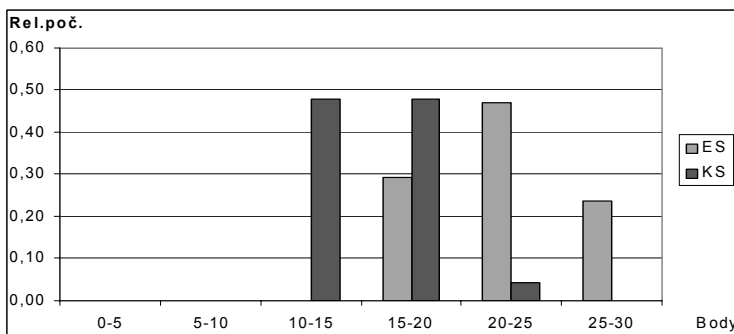
1. Vzdelávací efekt sa vyhodnocoval na základe výsledkov záverečného testu u oboch skupín. Záverečný test obsahoval úlohy, v ktorých bolo rovnomerne pokryté základné učivo tematického celku na štyroch úrovniach obtiažnosti (pamäť, porozumenie, špecifický transfer, nešpecifický transfer). V experimentálnej skupine, kde výučba prebiehala podľa navrhnutého didaktického modelu s princípmi SVUC a prvkami problémového vyučovania, študenti dosiahli:
 - a) Len o málo vyššie intelektové schopnosti a vedomosti z hľadiska kvantitatívnych ukazovateľov (na úrovni zapamätania)
 - b) väčšiu schopnosť porozumieť a vysvetliť význam naučených pojmov, zákonov a vzorcov (o 13 %)
 - c) väčší špecifický transfer pri riešení typických školských úloh (o 26 %), čo je možné pripísať úspešnejšiemu rozvoju analyticko-syntetického vnímania pri využití prvkov problémového vyučovania
 - d) väčší nešpecifický transfer pri riešení praktických úloh (o 21 %) ako dôsledok praktických skúseností riešenia úloh s využitím algoritmických predpisov.

Graf č. 1: Komparácia výsledkov výstupného (záverečného) testu obidvoch skupín



- Trvácnosť vedomostí študentov bola meraná tým istým didaktickým testom ako výkon študentov bezprostredne po ukončení experimentálneho vyučovania, ale s časovým odstupom 2 mesiace. Rozdiel medzi úrovňou vedomostí a zručností u študentov experimentálnej skupiny hneď po ich nadobudnutí a po uplynutí určitého času (2 mesiace) je menší ako u študentov vyučovaných klasicky, čo je dôsledok prezentácie „mentálneho“ programu. Za mentálny program považujeme taký, ktorý predstavuje možnú postupnosť činností zameraných na dosiahnutie stanoveného cieľa v danej etape výučby a ktorý umožňuje študentovi v praxi používať to, čo sa naučil. Vyučovanie navrhnutým modelom vytvára lepšie predpoklady pre stabilitu vedomostí a zručností študentov.

Graf č. 2: Komparácia výsledkov v reteste u obidvoch skupín



3. Dotazníkovou metódou po experimentálnej výučbe sa zisťoval vzťah študentov k vyučovanému predmetu a záujem oň. Študenti experimentálnej skupiny majú k predmetu aplikovaná chémia lepší vzťah ako študenti kontrolnej skupiny, čo okrem iného svedčí aj o motivačnej funkcii navrhnutého didaktického modelu. Počas vyučovania bola zaznamenaná zvýšená aktivita študentov, a to najmä vplyvom rozmanitosti zamestnaní. Aktivizovaní boli aj prospechovo slabší študenti, ktorí boli vťahovaní priamo do výučby pomocou diskusií, riešenia úloh za pomoci algoritmických predpisov, riešenia priebežných didaktických testov, vyhodnocovaním správnych odpovedí aj vzájomným hodnotením sa, resp. sebahodnotením.

Z uvedených analýz vyplýva, že experimentálny model výučby bol pozitívny, a to z hľadiska objektívneho, tak i z hľadiska výpovedí študentov. Rozhodujúce pri tejto výučbe bolo, že študenti boli viac aktivizovaní a že výučba bola dokonalejšie premyslená z hľadiska intencionálneho. To v konečnom dôsledku prispelo k vyššiemu pedagogickému efektu výučby.

Záver

Na základe týchto záverov je možné konštatovať, že zavedením navrhnutého modelu do praxe je možné dosiahnuť vyšší vzdelávací aj výchovný efekt aj v iných predmetoch podobného charakteru ako aplikovaná chémia.

Tento model nie je nový v jednotlivostiach, ale práve ako celok integrujúci rôzne princípy a spôsoby optimalizácie vyučovania. Možno konštatovať, že príprava na takýto spôsob vyučovania je pre učiteľa oveľa náročnejšia ako príprava na klasický spôsob výučby. Vyžaduje to od učiteľa aj priamo počas vyučovania viac úsilia, neustále motivovať študentov, aby neboli pasívni a aby udržali pozornosť celú hodinu. Podľa dosiahnutých výsledkov je možné vysloviť oprávnený záver o tom, že aplikáciou navrhnutého modelu do vyučovania aplikovanej chémie je možné dosiahnuť vyššiu efektívnosť výučby a tým prispieť k optimalizácii vyučovacieho procesu. V rovine praktického prínosu pedagogického výskumu je možné zdôrazniť, že išlo predovšetkým o zdokonalenie kvality a úspešnosť výučby skúmaného predmetu.

Vo výskume boli použité pri experimentálnej výučbe **didaktické testy** vlastnej konštrukcie, ktoré boli vyvíjané podľa zásad kladených na štandardizované testy. U kontrolnej skupiny to boli vstupné a záverečné testy a u experimentálnej skupiny aj priebežné didaktické testy. O pozitívnom vplyve priebežných

didaktických testov svedčia nielen názory študentov, z ktorých 88 % tvrdí, že priebežné didaktické testy mohli zvýšiť ich aktivitu počas vyučovania, ale aj štatistické vyhodnotenie priebežných testov. U experimentálnej skupiny nadobúdanie vedomostí prebiehalo rovnomerne, nie skokom, počas celého experimentu (vzhľadom na používanie priebežných didaktických testov). Testy si teda splnili funkciu jednak motivačnú, reprodukčnú, jednak funkciu spätnej väzby, a to vnútornej spätnej väzby – na získanie informácie o vlastnej úspešnosti, aj funkciu vonkajšej spätnej väzby – informácie pre učiteľa na reguláciu ďalšieho postupu.

V navrhnutom modeli výučby boli používané u experimentálnej skupiny aj **inštrukčné listy**, ktoré boli spracované na prednášky aj cvičenia. V inštrukčných listoch na každé zamestnanie boli okrem podrobne spracovaných cieľov výučby, tvorby tezauru a odporúčenej literatúry zadané študentom aj úlohy na individuálnu prácu, v ktorých sú návody a algoritmy riešenia. Okrem motivačnej a informačnej funkcie tejto didaktickej pomôcky bola splnená aj rozvíjajúca funkcia (hodnota), pretože pomocou algoritmov boli schopní riešiť úlohy aj prospechovo slabší študenti. Niektoré úlohy boli reprodukčného typu (presne podľa algoritmu), ale v niektorých úlohách mali študenti riešiť problémy v zmenených podmienkach, teda mohli rozvíjať aj produktívne, tvorivé myslenie. Z časového hľadiska je vždy jednoduchšie predložiť študentom algoritmickej predpis s presným návodom, popisom, až neskôr (po zvládnutí úloh s predpísaným algoritmom) zadať úlohu vyžadujúcu tvorivé riešenie, ktoré je časovo náročnejšie, preto je vhodnejšie takéto úlohy zadávať študentom na mimoškolskú samostatnú prácu, ktorá sa samozrejme v nasledujúcom zamestnaní vyhodnotí.

V rovine návrhov a odporúčaní možno pre ďalšie skvalitňovanie výučby sformulovať predovšetkým nasledujúce odporúčanie: Navrhnutý didaktický model je určitým návodom, ako možno prostredníctvom didaktického systému nájsť vo výučbe zdroj trvalého zvyšovania efektívnosti nielen v predmete aplikovaná chémia, ale aj v iných predmetoch. Tento model je možné využiť taktiež pri vyučovaní rôznych predmetov na stredných školách, kde sa samozrejme prispôbia jednotlivé didaktické situácie, a to z hľadiska času, tak aj z hľadiska záťaže študentov. Výsledky a závery výskumu čiastočne prispeli k riešeniu otázok optimalizácie výchovno-vzdelávacieho procesu a môžu slúžiť, podľa môjho názoru, ako možný príklad prístupu k tomuto veľmi významnému a rozsiahlemu problému pedagogickej teórie a praxe.

Zoznam literatúry

- BELLOVÁ, R. - DURDIAK, J.: Príklady výpočtov zo všeobecnej a anorganickej chémie (Skriptá). Liptovský Mikuláš : VA, 1998.
- BELLOVÁ, R. - DURDIAK, J. - SZUPERÁK, K.: Chémia - vybrané kapitoly (Skriptá). Liptovský Mikuláš : VA, 2000.
- BLAŠKO, M.: Konceptia tvorivo-humanistického rozvoja osobnosti žiaka v SVUC. In: Technológia vzdelávania č. 3, roč. IX, 2001.
- JANEČEK, V.: Nové prístupy k tvorbe odborových a predmetových didaktík. In: Zborník z vedeckého seminára Problematika odborových a predmetových didaktík. Liptovský Mikuláš : VA, 1997.
- LAPITKA, M.: Tvorba a použitie didaktických testov. Bratislava : SPN, 1990.
- OBERUČ, J.: Miesto učiteľovej osobnosti v systéme výchovy. In: Zborník z vojensko-vedeckej konferencie - Učiteľ vojenskej vysokej a strednej školy, Liptovský Mikuláš : VA, 2000.
- PETERSSEN, W. H.: Učebnica všeobecnej didaktiky. Bratislava : SPN, 1993.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995.
- TUREK, I.: Didaktika technických predmetov. Bratislava : SPN, 1990.
- TUREK, I.: Kapitoly z didaktiky, Didaktické testy. Bratislava : Metodické centrum, 1995b.
- TUREK, I.: Učiteľ a pedagogický výskum. Bratislava : Metodické centrum, 1998.
- ZELINA, M.: Alternatívne školstvo. Bratislava : IRIS, 2000.

Ing. Renata Bellová, PhD.
Pedagogická fakulta - katedra chémie
Katolícka univerzita v Ružomberku
nám. A. Hlinku 56/1
034 01 Ružomberok
e-mail: Renata.Bellova@fedu.ku.sk
tel.: +421 904 388 988

POSTOJE ŽIAKOV VYBRANÝCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL K INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÝM TECHNOLOGIÁM

Jana Fančovičová, Pavol Prokop

Anotácia

Cieľom práce bolo preskúmať postoje žiakov II. stupňa ZŠ k informačno-komunikačným technológiám (IKT). Použili sme dotazník s 35 výrokmi, ktoré žiaci hodnotili stupnicou Likertovej škály od 1 do 5. Výroky boli rozdelené do 5 dimenzií (využitie, význam, záujem, úzkosť a náročnosť. Dimenzia „náročnosť“ nebola dostatočne reliabilná, preto bolo použitých len 33 výrokov s vysokou reliabilitou (Cronbachova $\alpha = 0,848$). Postoje žiakov boli vo všetkých dimenziách pozitívne; chlapci mali pozitívnejšie postoje ako dievčatá, pričom využitie IKT narastalo s vekom a záujem bol medzi školami rozdielny. Nezistili sme vplyv školy, veku ani pohlavia na dimenzie význam a úzkosť.

KLúčové slová

Postoj, informačno-komunikačné technológie, vyučovanie, žiak, počítač.

Abstract

The attitudes of students of selected basic schools towards information communication technology

The purpose of this study was to examine the attitudes of lower-secondary-school students towards information and communication technology (ICT). A questionnaire was used containing 35 statements which were judged by students with the help of 1-to-5 Lickert scale. The statements were grouped according to the following five dimensions: usefulness, importance, interest, anxiety, and difficulty. The latter was, however, excluded from analyses due to low reliability and the final version of the questionnaire was thus reduced to 33 items with high reliability (Cronbach's $\alpha = 0.848$). Students' attitudes were positive in all dimensions; boys showed more positive attitudes to ICT than girls. The attitude to "usefulness" of ICT significantly correlated with respondents' age and the dimension "interest" showed significant differences with respect

to school. No effects of gender, school, or age on “importance” and “anxiety” were found.

Key words

Attitude, information and communication technology, teaching, student, computer.

Úvod

Koncom 70. a začiatkom 80. rokov vznikli v niektorých európskych štátoch celoštátne iniciatívy podporujúce zavádzanie informačno-komunikačných technológií do vzdelávacích systémov. IKT väčšinou chápali ako predmet výučby s presne určeným miestom v obsahu vzdelávania. Nepovažovali sa za široko využiteľný nástroj vyučovania, ani neboli integrované do celého programu vzdelávania. Rozvoj multimediálnych počítačov a záujem venovaný možnostiam IKT ako zdroju výučby viedol k rozšíreniu projektov a k finančnej podpore zo štátnych prostriedkov. Väčšina európskych štátov sa zapojila do iniciatív, ktoré využívajú multimediálne prostriedky. Dnes sú IKT v mnohých štátoch súčasťou vzdelávacích systémov (Eurydice, 2001).

V roku 1996 vyhlásila Európska komisia akčný plán Learning in the Information Society (Učenie sa v informačnej spoločnosti), čím zdôraznila politické odhodlanie členských štátov začleniť multimédiá a internet povinne do vyučovacieho procesu. Zdokonalenie kvality vzdelávania vďaka multimédiám a internetu je jedna z priorít Európskej spolupráce (Eurydice, 2004). Taktiež Slovenská republika je viazaná záväzkami napredovať v budovaní informačnej spoločnosti. Dokumentom „Politika informatizácie spoločnosti v SR“ vláda deklaruje rozvoj informačnej spoločnosti ako jednu z hlavných priorít v nasledujúcich rokoch (Ftáčnik, 2001).

Nové technológie sú potenciálnym prostriedkom na zmenu a inováciu. Množstvo experimentov už potvrdilo vzdelávaciu hodnotu multimédií. Mnohé výskumy potvrdzujú, že študenti používajúci technológie dosahujú lepšie výsledky pri komunikácii, spolupráci a riešení problémov (napr. Williams, 2003). Interaktívny charakter komunikácie s počítačom vedie žiaka k výraznej emočnej zainteresovanosti na dosahovaní cieľov. Žiak neustále venuje pozornosť zmenám v toku informácií a následne na tieto zmeny musí reagovať. Aby reakcie boli účinné, musí si postupnosť krokov plánovať a využívať adekvátne stratégie.

Úspechy zvyšujú sebadôveru žiakov a podnecujú ich v usilovnosti a aktivitách, ktoré sú zamerané na dosahovanie nových, vyšších alebo náročnejších cieľov. Černochová (1998) uvádza, že počítače dávajú žiakovi príležitosť byť úspešným tam, kde predtým neuspel a kde často prežíval traumu z neúspechu. Motivácia a sústredenie sa na učenie sú kľúčovými faktormi pre osvojenie základných zručností a posilňujú sebadôveru dieťaťa.

Podľa Lukáča (2001) vhodné využívanie počítačov a nových informačných technológií v školských podmienkach môže v značnej miere uľahčiť a zefektívniť proces učenia sa a podľa Graffa (2003) i prispieť k rozvoju myšlienkových a tvorivých aktivít žiakov. Pri tvorbe musí žiak neustále premýšľať, ako uskutočniť svoj zámer. Ak sa mu to nedarí, musí uvažovať, kde sa stala chyba. Nedávne výskumy (Wheeler, 2002) súvisiace s využívaním IKT potvrdzujú, že kreatívne využívanie IKT môže viesť k zvyšovaniu tvorivého myslenia. Podľa Leacha (2001) (ex Wheeler, 2003) spoločenský rozmer tvorivosti je v tradičnom vyučovaní ignorovaný. Podľa súčasných výskumov môže počítačová technológia podporiť vzdelávanie a je užitočná v rozvoji schopností kritického myslenia, analýzy a vedeckého skúmania (Roschelle et al., 2000). Kritické myslenie má význam pre efektívne učenie sa a pre produktívny život. Vyžaduje si intelektuálne zručnosti a osobnostné predpoklady – afektívne dispozície, ktoré treba rozvíjať (Turek, 2003). Brosnan (1998) vo svojom výskume potvrdil signifikantný vplyv prítomnosti počítačov v domácnosti na vedomosti získavané prostredníctvom počítačov. Údaje dokazujú účinnosť technológií pri podpore myslenia žiakov, pričom sú dôležité štyri faktory, ktoré ovplyvnia, do akej miery bude úspešné využitie technológií. Sú to spôsob vyučovania, charakter skupiny žiakov, úloha učiteľa a prístup žiakov k technológiám (Seale, 2000).

Využívanie technológií nemusí však nutne viesť k zlepšeniu výsledkov v škole. Samotné vybavenie technológiami a prístup k informáciám nemajú dopad na vedomosti žiakov. Je veľmi dôležité, aby informačno-komunikačné technológie (IKT) vo vyučovacom procese boli vhodne použité a využil sa ich potenciál. Podľa Brewera (2003) efektívne využitie informačných technológií si vyžaduje stanovenie cieľov, ktoré korešpondujú s obsahom, čo by sa mali žiaci naučiť a čo by mali byť schopní vedieť robiť na konci hodiny.

Postoj ako jedna zo zložiek motivácie silne ovplyvňuje záujmy žiakov o učebné predmety a technológie a úspešná implementácia IKT do vzdelávania závisí od postojov žiakov k IKT (Palaiageorgiou et al., 2005). Vzhľadom na to, že vybavenosť počítačmi na Slovensku má iba veľmi krátku tradíciu a o postojoch žiakov k IKT nie je nič známe, naša základná výskumná otázka bola: Aké po-

stojú k IKT majú žiaci II. stupňa slovenských škôl? Predpokladali sme, že (H1) dievčatá budú mať negatívnejšie postoje k IKT v porovnaní s chlapcami, (H2) vek bude štatisticky významne vplývať na postoje k IKT, a (H3) keďže distribúcia IKT je medzi školami nerovnomerná, objaví sa to aj v postojoch k IKT.

Metodika

Výskumu sa zúčastnilo 214 žiakov (105 chlapcov a 109 dievčat) II. stupňa štyroch základných škôl (Trnava, Trakovice, Voderady, Prievidza), pričom všetky uvedené školy mali k dispozícii počítače a počítačové krúžky pre žiakov. Analýzu postojov sme uskutočnili pomocou dotazníka, ktorý pozostával z 35 výrokov zameraných na rôzne oblasti IKT: využitie, význam, záujem, úzkosť (anxieta) a náročnosť (príloha A). Okrem toho sa pozitívne (23) i negatívne (12) výroky týkali všetkých zložiek postoja (afektívna, kognitívna a konatívna). Rozdelenie výrokov bolo posúdené dvoma nezávislými výskumníkmi v tejto oblasti a ich zhoda bola vyššia ako 90 %, čo prispelo k dostatočnej validite výskumného nástroja. Každý výrok skórovali žiaci stupnicou Likertovej škály od 1 (úplne nesúhlasím) do 5 (úplne súhlasím). Dotazník bol anonymný, avšak žiaci boli požiadaní o uvedenie základných údajov ako pohlavie, vek a škola, ktorú navštevujú. Negatívne formulované výroky boli preskórované.

Získané údaje boli podrobené testom reliability a sumárne skóre za každú dimenziu bolo použité pri ďalšom štatistickom testovaní ako závislá premenná. Pohlavie, vek žiakov a škola, ktoré boli predošlými výskumami v tejto oblasti zistené ako dôležité faktory (Palaiageorgiou et al., 2005), boli použité ako nezávislé premenné.

Výsledky

Spoľahlivosť výskumného nástroja (reliabilita)

Na test spoľahlivosti (reliability) sme použili výpočet Cronbachej α , ktorej hodnota bola 0,838. Test môžeme na základe tejto hodnoty považovať za reliabilný, pretože kritická hodnota reliability celého testu je nad 0,7 (Nunnally 1978). Ďalšími testami bol tzv. split-half reliability test, ktorý spočíva na testovaní oboch polovic testu. Hodnoty pre prvú (18 výrokov) a druhú polovicu (17 výrokov) boli 0,717 a 0,736, čo znova potvrdilo vysokú reliabilitu testu. Ďalším testom bola faktorová analýza, ktorou sme zistili, že celkové skóre testu vysvetľuje až 61,98 % rozptylu výsledkov. V porovnaní s inými štúdiami podobného

charakteru je to dokonca viac, ako uvádzajú iní autori (napr. Salta – Tzougraki (2004) uvádzajú 58 %, Spinner – Fraser (2005) 42 %). Posledným testom bolo počítanie Cronbachovej α pre každú dimenziu osobitne. V štyroch z piatich dimenzií bola reliabilita akceptovateľná a porovnateľná s inými zdrojmi (napr. Spinner – Fraser 2005), ale hodnota dimenzie „náročnosť“ bola nízka. Bolo to zrejme spôsobené nízkym počtom výrokov v tejto dimenzii (4) alebo negatívnym znením všetkých výrokov v tejto dimenzii, preto bola táto dimenzia z ďalších analýz vylúčená. V ďalšom výskume podobného charakteru odporúčame obsah a znenie týchto výrokov prehodnotiť, pretože najmä mladší žiaci majú problémy s pochopením negatívne znejúcich výrokov (P. Prokop, nepublikované údaje). Celková reliabilita testu sa po vylúčení uvedených položiek ešte zvýšila (Cronbachova $\alpha = 0,848$). Priemerné a očakávané hodnoty každej dimenzie spolu s hodnotami reliability sú uvedené v tabuľke 1.

	Dimenzia			
	Využitie	Význam	Záujem	Úzkosť
N výrokov	5	11	11	4
Min.	9	24	19	7
Max.	25	52	55	20
Priemer	18,75	37,23	41,13	17,13
SD	3,18	5,47	7,12	2,59
Očakávané min.	5	11	11	4
Očakávané max.	25	55	55	20
Cronbachova α	0,48	0,53	0,78	0,56

Faktory vplyvajúce na postoje žiakov k IKT

Na základe porovnania zistených a očakávaných hodnôt (tabuľka 1) možno konštatovať, že postoje žiakov k IKT sú vo všetkých skúmaných dimenziách pozitívne. Na testovanie potenciálnych faktorov ovplyvňujúcich postoje k IKT sme použili zovšeobecnený linearizovaný model („General linear mixed model“), v ktorom bola škola definovaná ako náhodný faktor, pohlavie ako fixný faktor a celá analýza bola kontrolovaná vekom žiakov (tzv. kovariát). Skóre z dimenzií boli použité ako závislé premenné.

Zistili sme, že jednotlivé dimenzie boli ovplyvnené skúmanými faktormi rôzne. Pre zjednodušenie uvádzame výsledky v tabuľke 2.

Dimenzia „využitie“ IKT bola ovplyvnená vekom a pohlavím. Použitím korelačného koeficientu sme zistili, že starší žiaci vykazovali pozitívnejší postoj

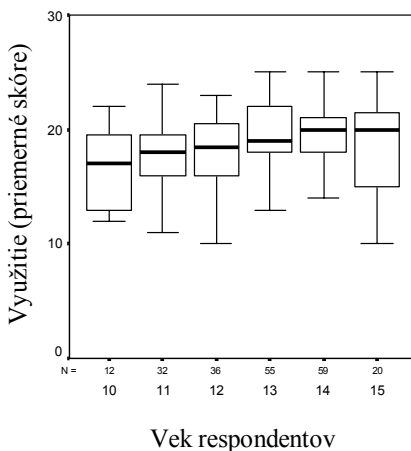
k využitiu IKT v porovnaní s mladšími (Pearsonov $r = 0,188$, $p = 0,006$, Graf 1). Chlapci pritom dosahovali signifikantne vyššie skóre ako dievčatá (19,54 versus 18,21), tj. ich postoje boli pozitívnejšie.

Tabuľka 2:

Faktory vplývajúce na postoje žiakov k IKT („x“ znamená, že faktor bol štatisticky významný na hladine významnosti $p < 0,05$, „-“ znamená, že faktor nebol štatisticky významný).

Faktor	Dimenzia			
	Využitie	Význam	Záujem	Úzkosť
vek	x	-	-	-
pohlavie	x	-	x	-
škola	-	-	x	-

Graf 1

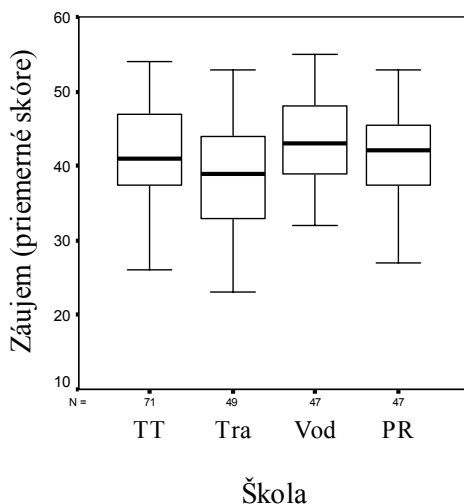


Nezistili sme žiaden vplyv na dimenziu „význam“, avšak tendencia na hranici významnosti ($p = 0,09$) ukazuje, že aj v tomto prípade mali chlapci v priemere vyššie skóre ako dievčatá.

V dimenzii „záujem“ sme znova potvrdili signifikantne vyššie skóre chlapcov (42,17 versus 40,26), pričom rozdiely sa objavili aj pri porovnávaní jednotlivých

škôl. Podrobnejšou analýzou (Tukey HSD post-hoc test, $p < 0,01$) sme však zistili, že štatisticky významné odlišnosti vznikli iba medzi žiakmi z Voderad (najvyššie skóre) a Trakovic (najnižšie skóre). Skóre žiakov z ostatných škôl bolo podobné (graf 2).

Graf 2



V dimenzii „úzkosť“ dosahovali všetci žiaci bez ohľadu na vek, pohlavie a školu vysoké skóre, z čoho vyplýva, že z IKT nemali strach, práve naopak, ich úzkosť bola na nízkej úrovni.

Diskusia

V našom výskume sme zistili, že postoje žiakov II. stupňa vybraných slovenských ZŠ k IKT sú pozitívne. V súlade s množstvom iných prác náš výskum poukazuje na to, že postoje chlapcov k IKT sú v niektorých prípadoch (nikdy však nie opačne) pozitívnejšie ako postoje dievčat. Preto možno konštatovať, že sa naša hypotéza 1 (H1) potvrdila. Rozdiely súvisiace s vekom boli zrejme vzhľadom na malý rozptyl (vek 10-15 rokov) ojedinelé, z čoho vyplýva, že H2 sa potvrdila iba čiastočne (v dimenzii „využitie“). Podobné rozdiely medzi

školami boli zistené iba v dimenzii záujem, takže hypotéza 3 (H3) sa tiež potvrdila iba okrajovo.

Ďalším podstatným prínosom je tvorba spoľahlivého a validného dotazníka, ktorý môže byť použitý na výskum postojov žiakov k IKT v budúcich štúdiách.

Podľa Brosnana (1998) chlapci vo veku 6–11 rokov mali signifikantne pozitívnejší postoj k počítačom ako dievčatá a obe pohlavia vnímali informačné technológie ako mužské a muži boli v oblasti počítačov obratnejší ako ženy. Toto je jedna z mnohých prác, kde sa potvrdila preferencia IKT chlapcami. Pozitívnejšia tendencia u chlapcov sa prejavila vo viacerých dimenziách. Romi et al. (2002) poukazujú na význam socio-ekonomických faktorov, pričom študenti z rozvinutejších oblastí boli menej frustrovaní používaním počítača ako študenti z chudobnejších oblastí. V našom prípade sa však rozdiely medzi školami vzniknuté v dimenzii záujem nedajú považovať za výsledok rozdielnych socio-ekonomických pomerov, pretože 1) tri zo štyroch (Trnava, Trakovice, Voderady) pochádzajú z rovnakého regiónu (Trnavský kraj), ale žiaden rozdiel v porovnaní so štvrtou školou (Prievidza) sme nezistili. Navyše, 2) drvivá väčšina respondentov vlastnila počítač doma, a rozdiely medzi regiónmi neboli významné (tieto údaje neboli prezentované vo výsledkoch). Vzhľadom na to, že IKT sa vyučujú na Slovensku ako nepovinný predmet, skôr by mohol byť príčinou rozdielov v záujmoch prístup jednotlivých škôl k vyučovaniu tohto predmetu a aktivita žiakov. Prítomnosť IKT na školách ešte nie je sama o sebe zárukou aktívneho a zmysluplného využívania počítačov. Graff (2003) zistil, že dievčatá boli menej smelé v používaní IKT ako chlapci a používali počítače oveľa menej. Chlapci boli k používaniu počítačov dôverčivejší, čo zdôvodňovali prítomnosťou počítačov doma. Podobne Palaigeorgiou et al. (2005) pri výskume postojov VŠ študentov k IKT zistila, že dievčatá trpeli väčšou úzkosťou k IKT ako chlapci. K podobným údajom dospeli aj King et al. (2002). Zaujímavé je, že práve dimenzia „úzkosť“ nebola v našom výskume ovplyvnená pohlavím. Možno to pripísať vekovým rozdielom respondentov s porovnávanými štúdiami alebo možným rozdielom v práci s PC doma alebo činnosťou, na ktorú ju žiaci využívajú. Väčšina žiakov vo výskume Musкера et al. (1994) bolo presvedčených o potenciáli počítačov spestriť vyučovanie a o ich vplyve na získavanie vedomostí, a to z nasledovných dôvodov: možnosť pracovať nezávisle; úlohy sú ľahšie, zábavnejšie a názornejšie; možnosť prezentácie a rýchlejšie získavanie spätnej väzby. K podobným výsledkom sme dospeli aj na vzorke žiakov zo slovenských škôl; žiaci mali pozitívne postoje k významu IKT, k ich využitiu a IKT ich zaujímali.

Záver

IKT sa stávajú neoddeliteľnou súčasťou života, a to nielen v oblasti zábavy, rôznych profesií, ale aj škôl. Školy by preto mali pripravovať žiakov na využívanie IKT v budúcnosti, pričom okrem zručností je dôležitý aj vplyv škôl na postoje žiakov k IKT, od ktorých závisí úspešná implementácia IKT a ktoré do značnej miery rozhodujú o ich ochote IKT využívať v budúcnosti. Aj napriek tomu, že SR zatiaľ nedosahuje počítačovú vybavenosť ako vyspelé štáty západnej Európy, postoje žiakov k IKT sú pozitívne. Veľmi dôležitú úlohu v budovaní pozitívnych postojov však zohráva nielen vybavenie škôl počítačmi, ale hlavne snaha a záujem učiteľov implementovať IKT do vyučovania, využívanie IKT v rámci vyučovania a vytvorenie nepovinných predmetov a krúžkov. IKT môžu byť aj metódou na zvyšovanie motivácie žiakov o iné predmety. Napr. Haunsel - Hill (1989) zistili, že žiaci, ktorí používali počítač, mali pozitívnejší postoj k biológii a iným prírodovedným predmetom ako tí, ktorí sa učili tradičným spôsobom.

Literatúra

1. Brewer, C. Computers in the Classroom: How Information Technology Can Improve Conservation Education. *Conservation Biology*, 2003, 17, str. 677-660.
2. Brosnan, M. J. The role of psychological gender in the computer-related attitudes and attainments of primary school children (aged 6-11). *Computers and Education*, 1998, 30, str. 203-208.
3. Černochová, M. - Komrska, T. - Novák, J. Využití počítače při vyučování. Praha : Portál, 1998.
4. Eurydice: Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe - 2004 Edition, Eurydice, 2004, ISBN 2-87116-370-7.
5. Eurydice: Informačné a komunikačné technológie v európskych vzdelávacích systémoch. Eurydice, 2001, 170 s.
6. Graff, M. Cognitive Style and Attitudes Towards Using Online Learning and Assessment Methods. *Electronic Journal of e-Learning*, 2003, 1, str. 21-28.
7. Haunsel, P. B. - Hill, R. S. The microcomputer and achievement and attitudes in high school biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 1989, 26, 543-549.
8. King J. - Bond T. - Blandford S. An investigation of computer anxiety by gender and grade. *Computers in Human Behavior*, 2002, 18, str. 69-84.

9. Lukáč, S. Informačné technológie v matematickom vzdelávaní. Zborník Model ďalšieho vzdelávania učiteľov prírodovedných predmetov. Košice : PF UPJŠ, 2001, s. 113.
10. Musker, R. - Reardon, K. - Hearne, P. Using computers to improve performance in science. NCET, IT Works: *Stimulate To Educate*, NCET, 1994.
11. Nunnally, J. Psychometric theory. New York : McGraw-Hill, 1978.
12. Palaigeorgiou, G. E. - Siozos, P. D. - Konstantakis, N. I. - Tsoukalas, I. A. A computer attitude scale for computer science freshmen and its educational implications. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2005, 21, str. 330-342.
13. Romi, S. - Hansenson, G. - Hansenson, A. - Gan, R. E-learning: A Comparison between expected and observed attitudes of normative and dropout adolescents. *Education Media International*, 2002, 39, str. 47-54.
14. Roschelle, J. M. - Pea, R. D. - Hoadley, CH. M. - Gordin, D. N - Means, B. M. Changing how and what children learn in school with computer-based technologies. The future of children. *Children and Computer Technology*, 2000, 10, str. 76-101.
15. Salta, K. - Tzougraki, C. Attitudes toward chemistry among 11th grade students in high schools in Greece. *Science Education*, 2004, 88, str. 535-547.
16. Seale, J. K. - Cann, A. J. Reflection on-line or off-line: the role of learning technologies in encouraging students to reflect. *Computers and Education*, 2000, 34, str. 309-320.
17. Spinner H. - Fraser, B. J. Evaluation of an inovative mathematics program in terms of classroom environment, student attitudes, and conceptual development. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2005, 3, str. 267-293.
18. Turek, I. Kritické myslenie. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, Bratislava 2003.
19. Wheeler, S. - Waite, S. J. - Bromfield, C. Promoting creative thinking through the use of ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2002, 18, str. 367-378.
20. Williams, J. Computers and Project-Based Learning. *Media @Methods*, 2003. www.media-methods.com

Príloha A:

Plné znenie výrokov použitých ako výskumný nástroj. V zátvorkách sú uvedené symboly pre pozitívne (+) alebo negatívne (-) znenia výrokov.

Dimenzia: Využitie

1. Zadaná práca (projekt) sa mi lepšie píše na počítači ako rukou (+)
2. Práca sa mi lepšie opravuje, keď ju mám napísanú na počítači (+)
7. E-mailom sa mi horšie nadväzuje kontakt s ľuďmi ako osobne (+)
9. Výhodou e-mailu je, že môžeš kontaktovať kohokoľvek (+)
35. Počítače mi umožňujú robiť zaujímavejšiu prácu (+)

Dimenzia: Význam

4. V porovnaní s počítačom písanie práce na papier šetrí čas. (+)
8. E-mail pomáha ľuďom učiť sa od druhých. (+)
10. Písanie e-mailu mi pomáha rozvíjať moje myšlienky. (+)
12. Používanie e-mailu a internetu je dobrý spôsob, ako sa viac naučiť o rôznych ľuďoch a kultúrach. (+)
16. Používanie počítača nie je potrebné. (-)
17. Používaním počítača získam veľa vedomostí. (+)
19. Práca s počítačom nebude dôležitá pre moje budúce zamestnanie. (-)
23. Používaním počítača na vyučovaní lepšie pochopím učivo. (+)
27. Čokoľvek, čo sa dá spraviť na počítači, môžem urobiť aj iným spôsobom. (-)
29. Ľudia, ktorí používajú počítač, sú dôležitejší a uznávanejší. (+)
34. Počítače mi pomáhajú lepšie organizovať prácu. (+)

Záujem

3. Mám radosť, keď sa tlačí moja práca. (+)
5. Rád používam počítač na komunikáciu s ľuďmi z celého sveta. (+)
6. Veľmi nerád používam počítač na komunikáciu s kamarátmi. (-)
11. Používaním e-mailu a internetu sa cítim súčasťou spoločnosti. (+)
13. Pri práci s počítačom sa cítim byť úspešným. (+)
14. Prácou na počítači sa stávam kreatívnejším (tvorivejším). (+)
20. Chcel by som stráviť viac času používaním počítača. (+)
24. Teším sa na hodiny, na ktorých používame počítač. (+)
25. Počítač by som chcel používať aj na hodinách prírodopisu. (+)
30. Ak by som mohol, vybral by som si predmet o počítačoch. (+)
31. Chcel by som sa viac naučiť o počítačoch. (+)

Úzkosť

- 15. Pri práci s počítačom som nervózny a cítim sa nepohodlne. (-)
- 22. Počítače ma desia a mám z nich strach. (-)
- 28. Pracou na počítači sa cítim izolovaný od ostatných ľudí. (-)
- 32. Som nešťastný pri vstupe do miestnosti plnej počítačov. (-)

Náročnosť*

- 18. Je zložité porozumieť počítačom. (-)
- 21. Pri práci s počítačom potrebujem pomoc spolužiakov. (-)
- 26. Keď sa objaví problém s počítačom, vyriešim ho sám/sama. (-)
- 33. Nie som dobrý v používaní počítača. (-)

Jana Fančovičová
Katedra biológie PdF TU
Priemyselná 4
PO Box 9
SK-918 43 Trnava
e-mail: jfanka@pobox

Pavol Prokop
Ústav zoológie SAV
Dúbravská cesta 9
SK-845 06 Bratislava

* Táto dimenzia nebola do analýz zahrnutá. Podrobnejšie v Metodike.

PROJEKTOVÉ A PROBLÉMOVÉ METODY V PRAXI

Jarmila Honzíková, Jan Novotný

Abstrakt

Příspěvek pojednává o projektových a problémových metodách a o četnosti jejich využívání ve školní praxi.

Klíčová slova

Projektové a problémové metody, četnost využívání na 1. stupni základní školy.

Abstract

Project-planning and problem-solving methods in practice

This paper addresses the issue of project- and problem-based teaching methods and the frequency of their employment in teaching.

Key words

Project methods, problem methods, frequency of application at primary schools.

Úvod

Projektová metoda, před časem téměř zapomenuta, nyní často diskutována a využívána, je jedním z mnoha alternativních vyučovacích postupů orientujících se na zkušenosti žáků. Vychází z přesvědčení, že obsah vzdělávání získává význam pouze tehdy, když se včleňuje do lidských zkušeností, a zároveň i z předpokladu, že se nedá oddělovat poznávání od činnosti. A to je hlavní krédo dnešní školy.

Historie projektové metody a její návrat do českých škol

Slovo „projekt“ je odvozeno z latinského slova proicio, což znamená vrhnout se vpřed, ale také napřáhnout, hodit dopředu. Ottův slovník naučný vysvětluje projekt jako návrh nějakého díla.

Projektová metoda, jako vyučovací metoda, je známa již od konce 19. století, kdy začala vznikat řada rozmanitých způsobů přístupů k výchově a vzdělávání. Tradiční škoře se tehdy vytýkala řada nedostatků – omezuje svobodu žáka a jeho aktivitu, nerespektuje zájmy dítěte, jeho osobní zkušenosti a prožitky, opomíjí učení sociálním dovednostem, nerespektuje žákovy individuální předpoklady, učivo dodává striktně oddělené v jakýchsi škatulkách, předměty kopírují spíše jednotlivé vědní obory než reálné životní situace. Praktičtí Američané sledovali stále více problém užitečnosti vzdělání jako faktoru, který by měl spolehlivě ovlivňovat jejich společnost. Pustili se proto do potíží s neživostí struktur učiva souběžně s řešením otázek tzv. osvobození a respektování žáka. Do hry vstoupila i koncentrace a nastal čas pro metodu projektů. Předpremiéru zažila projektová metoda v roce 1908 v Massachusetts na vyšší zemědělské škole. R. W. Stimson zde poprvé použil termín „home projekt“ pro mimoškolní, ale na školní práci navazující činnost studentů, koncentrovanou na pěstování a následný prodej brambor. Zlatý věk projektové metody však otevřel v roce 1918 **W. H. Killpatrik**, čerstvý profesor učitelské koleje Kolumbijské univerzity v New Yorku, svým článkem The Project Method.

Projektové vyučování nalezlo odezvu na celém světě. Podstatou projektové metody je naprosto jiné uspořádání učební látky, než bylo obvyklé v systému vyučovacích předmětů. Cílem projektové výuky není vyslechnutí tradičního výkladu učitele žáky, který je někdy doplněn názornými pomůckami, zapamatování učiva a jeho reprodukce nebo použití. Žáci mají v projektové výuce za pomoci vyučujícího řešit určitý komplexní úkol – projekt, který buďto přímo vychází z praktických potřeb nebo úzce souvisí s praxí. Projekt musí být pro žáky zajímavý a silně motivační, aby se s ním žáci ztotožnili, přijali ho za svůj a se zájmem řešili.

V posledních letech se projektová metoda po dlouhé odlmce vrací do našich škol. Je považována za aktivizující metodu, kdy „pojem aktivizující metoda je spojen s takovým specifickým druhem činnosti, který motivuje žáka k vyšší aktivitě při získávání a osvojování dovedností a vědomostí, který mobilizuje jeho tvůrčí schopnosti a fantazii v rámci vyučovacího procesu“ (Zukerstein, 2002). Někteří autoři (např. Novotný, 2002) považují projektovou metodu za „...směr, kterým lze výrazně posunout studenty k vyšší aktivitě“. Za obecnější

pojem je pak považováno projektové vyučování, které je založeno na využití projektové metody (Mach, 2001). Podstata projektové výuky zůstala stejná, tak jak je popisována ve 20. a 30. letech. Změnily se však podmínky, ve kterých jsou projekty uplatňovány. Učební projekty jsou výrazem školy, která není chrámem poznání, ale dílnou poznání. Projektové vyučování je zařazováno mezi „vyučovací koncepce, které jsou charakterizovány nejvyšším stupněm samostatnosti v poznávací činnosti žáků“ (Bajtoš, 2003). Zároveň jsou prostředkem, který má pohnout tradiční transmisivní školou, kde učitel předává hotové myšlenky, ke škole konstruktivní, kde učitel vytváří podmínky pro tvorbu poznání (Bernátová, 2004).

Koncepce projektového vyučování

Výchovně-vzdělávací projekt je integrované vyučování, které staví před žáky jeden nebo více úkolů. Cílem projektu je splnění úkolu. Ke splnění úkolu potřebují žáci vyhledat řadu informací, umět použít a zpracovat dosavadní znalosti, navázat kontakty s odborníky, umět organizovat práci, pracovat týmově, naučit se komunikaci. Při plnění úkolu žáci poznávají, že školní práce dostává konkrétní užitečnou podobu. Poznávají, že důležitou roli při plnění úkolů mají nejen dovednosti a vědomosti, ale také potřeba uznání, seberealizace, nelze opomenout ani vědomí smysluplnosti.

Při plánování projektů je nutné dodržovat určité **principy**, které vyplývají z cílů projektu. Tyto principy se pokusila definovat Kasíková (In: Honzíková, 2004):

- zřetel k potřebám a zájmům dítěte
- zřetel k aktuální situaci
- interdisciplinarita
- seberegulace při učení
- orientace na produkt
- skupinová realizace.

Problémová metoda

Teorie problémových metod (problémové vyučování) je založena na psychologických zákonitostech myšlení. Problémovou situaci či problém vnímáme tehdy, jestliže zjistíme určitou nerovnováhu mezi svými schopnostmi a pro-

středím a tuto nerovnováhu nemůžeme překonat pomocí našich dosavadních zkušeností. Dostáváme se tedy do problémové situace, která ovšem vyvolává v člověku určitý zájem, vzbuzuje potřebu poznávat. Tvořivé řešení problémů je doménou člověka. Hnacím motorem při řešení problémů u člověka je motivace, ať již vnitřní, či vnější.

Princip problémového vyučování

Při problémovém vyučování nezprostředkovává učitel žákům poznatky v hotové podobě, ale staví před žáka takové úlohy, které obsahují neznámé vědomosti a způsoby činnosti, motivuje ho, usměrňuje vyhledávání způsobů a prostředků řešení úlohy. Takovéto metody vedou žáky k rozvoji aktivní tvořivé činnosti, samostatnosti a k aktivnímu získávání nových vědomostí a zručností žáků. Problémovými úlohami mohou být otázky, příklady, praktické úlohy, ale pouze takové, které nepovedou k řešení již zvládnutými postupy.

Při přípravě problémových úloh musí vybrat učitel takové, které odpovídají vyspělosti žáků, tzn. jejich předcházejícím zkušenostem, vědomostem a dovednostem, aby tyto mohli žáci využít v nových situacích. Příprava úloh se řídí určitými pravidly:

- problém musí žáky upoutat
- problém umožní žákům využít předcházející zkušenosti, vědomosti a dovednosti
- problém musí být logicky spjatý s probíraným učivem a musí z něho logicky vyplývat
- problém musí být formulovaný správně a jednoznačně, čímž stanoví i předpokládané řešení.

Při samotném řešení problému poskytuje učitel žákům odbornou pomoc, usměrňuje jejich činnost. Samotné problémové vyučování se skládá z určitých po sobě následujících etap, které bychom mohli charakterizovat následovně:

- Formulování a nastolení problému, problém může vyplynout z učiva, může ho nastolit učitel, či samotní žáci.
- Analýza problému - žáci se orientují v problému, oddělují podstatné od nepodstatného, hledají vztahy a souvislosti.
- Formulování hypotéz - tedy pravděpodobných výsledků, cílů vyřešení problému, odhalují způsoby řešení.
- Výběr metod řešení - žák rozhoduje, jak bude daný problém řešit, plánuje metody práce.

- Vlastní řešení problému – žák poznává nové, dosud pro něho neznámé skutečnosti.
- Ověření správnosti řešení, zhodnocení dosažených výsledků.

(Mach, Honzíkova, 2004)

Učitel by měl však nejen používat různé metody pro rozvoj tvořivosti, ale zároveň by měl u žáků pěstovat vlastnosti potřebné pro adaptaci v nových podmínkách, situacích, a tak rozvíjet divergentní myšlení.

Pro výcvik divergentního myšlení a aktivity v oblasti technické výchovy se ukázaly jako velmi vhodné **projektová** a **problémová** metoda. Která z těchto metod je však učiteli více využívána? Projektová metoda je velmi často využívána na 1. stupni ZŠ, kde většinu předmětů vyučuje jeden učitel, který je tak obeznámen s obsahy a cíli jednotlivých předmětů. Mnohdy se totiž nepřipravenost učitelů na vzájemnou spolupráci stává závažnou překážkou při přípravě či samotné realizaci projektu.

Jak často jsou tyto metody využívány v praxi, jsme se pokusili zjistit v našem výzkumu.

Využití projektové a problémové metody v praxi

Cíl a hypotézy výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelé základních škol využívají projektové a problémové metody v praxi, kteří učitelé využívají tyto metody (závislost na délce praxe), jaké projekty tyto učitelé preferují. Dále nás zajímalo, při jaké příležitosti zařazují učitelé tyto metody do výuky – zda je to při vyvozování nového učiva, či opakování a fixaci učiva, či při seznamování s novými materiály a nástroji.

Úkoly výzkumu

Úkoly tohoto dílčího výzkumu byly specifikovány v několika bodech:

- zjistit četnost využívání projektové a problémové metody v praxi
- porovnat, která z výše uvedených metod je využívanější
- zjistit, jaké projekty využívají učitelé nejčastěji
- zjistit, kteří učitelé ponejvíce pracují s projekty a při jaké příležitosti.

Stanovení hypotéz

Hypotéza 1.:

Projektová metoda je využívána v praxi častěji než problémová metoda.

Hypotéza 2.:

Učitelé využívají v praxi nejvíce krátkodobé projekty.

Hypotéza 3.:

Projektové a problémové metody využívají častěji učitelé s kratší pedagogickou praxí.

Metodika výzkumu

Pro realizaci tohoto výzkumu bylo použito těchto výzkumných metod:

- studium odborné literatury
- diagnostika vyučovacích činností
- dotazník.

Výzkumný vzorek

U každého výzkumu je jasné, „že adekvátní výběr vzorku je nutnou podmínkou proto, aby bylo možné usuzovat z lokálního výběru výzkumu na všeobecně platné zkušenosti“ (Ferjenčík, 2000). Adekvátní výběr znamená reprezentativní výběr. Podmínky nám ovšem nedovolily náhodný výběr respondentů z celé České republiky, proto do výzkumného vzorku byli zařazeni učitelé s praxí, kteří byli k dispozici (celostátní akce FPE). Jednalo se o učitele z různých základních škol z celé České republiky. Celkem tvořilo výzkumný vzorek 150 učitelů 1. stupně základních škol. Učitelům byl rozdán dotazník osobně a zároveň jim byla připomenuta základní pravidla projektové a problémové metody. Návratnost dotazníků činila 93 %, což znamená, že pro získávání dat jsme měli k dispozici 140 dotazníků.

Průběh a výsledky výzkumu

Dotazníky byly vyhodnoceny a data zpracována do grafů tak, aby je bylo možné využít při ověřování hypotéz.

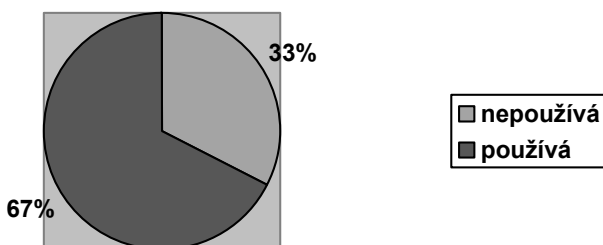
Ověření hypotéz

Hypotéza 1.:

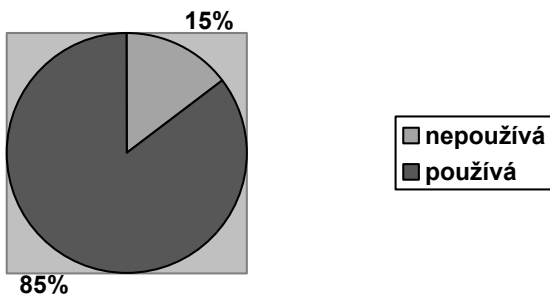
Projektová metoda je využívána v praxi častěji než problémová metoda.

Nyní si ukážeme četnost využívání problémové a projektové metody v praxi. Graf č. 1 ukazuje využívání problémové metody, graf č. 2 ukazuje využívání projektové metody v praxi učitelů 1. stupně ZŠ.

Graf č. 1: Využití problémové metody v praxi

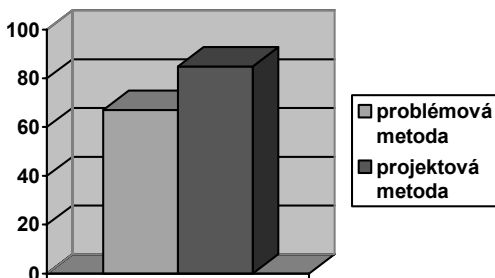


Graf č. 2: Využívání projektové metody v praxi



Z obou grafů je patrné, že projektová metoda je v praxi využívanější než metoda problémová. Grafické znázornění vypadá následovně:

Graf č. 3: Porovnání četnosti využití problémové a projektové metody v praxi



Hypotéza H 1 byla potvrzena, neboť z grafů jasně vyplývá, že **projektová metoda** se ukázala jako metoda využívanější vzhledem k metodě problémové.

Hypotéza 2.:

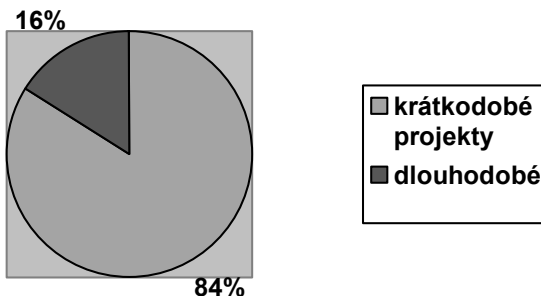
Učitelé využívají v praxi ponejvíce krátkodobé projekty.

K ověření této hypotézy byla použita opět data získaná z dotazníků. Zde bylo nutné při zadávání dotazníků přesně vymezit pojem krátkodobý projekt. Za krátkodobé projekty budeme v tomto případě považovat projekty trvající nejvýše jeden den.

Z dotazníků vyplynulo, že 85 % učitelů využívá projektovou metodu, což je celkem 119 respondentů, z nichž krátkodobé projekty využívá 101 respondentů, dlouhodobé pak 18 respondentů. Pokud bychom tyto výsledky vyjádřili v procentech a znázornili graficky, dostali bychom takovýto výsledek:

Graf č. 4:

Procentuální vyjádření četnosti využívání krátkodobých a dlouhodobých projektů



Z grafu jasně vyplývá, že více procent, resp. 84 % z učitelů, kteří využívají projektovou metodu, využívá projekty krátkodobé.

Hypotéza 2 byla potvrzena.

Hypotéza 3.:

Projektové a problémové metody využívají častěji učitelé s kratší pedagogickou praxí.

Pro tuto část výzkumu byli učitelé zařazeni do třech skupin dle délky praxe:

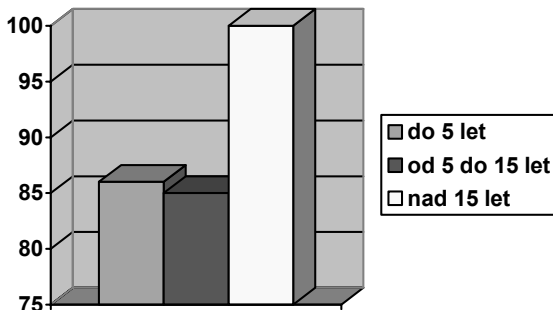
1. skupina - učitelé s praxí do 5 let
2. skupina - učitelé s praxí od 5 let do 15 let
3. skupina - učitelé s praxí nad 15 let.

Rozdělení do těchto tří skupin bylo zvoleno dle etap učitelé profese (Honzíková, Bajtoš, 2004), kdy je za první etapu považováno období do 5 let učitelé praxe, tzv. období profesního startu a profesní adaptace. Toto období znamená pro učitele období určitých rozporů, např. mezi vědomostmi, dovednostmi a skutečností, učitel neumí překonávat stresové situace, zorganizovat si a časově rozvrhnout práci, není dostatečně psychicky připraven. Za druhé období, tzv. profesního vzestupu a stabilizace, je považováno období, kdy se učitel stává nezávislým, stává se expertem, zkušeným učitelem. Za toto období je považováno období mezi 5 až 15 lety učitelé praxe. Pak následuje období tzv. profesního vyhasínání, kdy se jedná o období, kdy je sice učitel již nejzkušenější, ale zároveň se začínají objevovat určité negativní jevy, jako

např. nástup rezignace, konzervativní postoje, nechť být stále se žáky, snížení profesní ambice apod.

Údaje z dotazníků byly opět zpracovány do grafů, které procentuálně vyjadřují účast jednotlivých skupin při využívání projektových metod ve vyučování (graf 5).

Graf č. 5: Podíl jednotlivých skupin na využívání projektových metod



Z grafu jasně vyplývá, že ze skupiny učitelů s praxí do 5 let využívá projektové metody 86 % respondentů, ze skupiny s praxí mezi 5 a 15 lety je to 85 % učitelů a ze skupiny učitelů s praxí nad 15 let je to plných 100 %.

Hypotéza 3 zůstala nepotvrzena.

Informace získané z dotazníků nám posloužily k zodpovězení ještě dalších otázek, např. **Jak často učitelé využívají projektovou metodu?**

Zde bylo nutné opět upřesnit používané termíny:

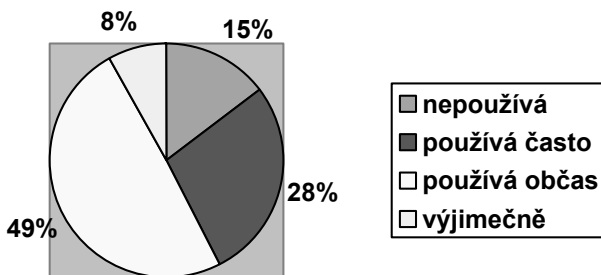
často - vyjadřuje nejméně jedenkrát v měsíci

občas - vyjadřuje alespoň jedenkrát ročně

výjimečně - vyjadřuje jedenkrát za dva až tři roky.

Výsledky byly zpracovány do grafu č. 6, který ukazuje v procentech, jak často učitelé využívají projekty. Pro srovnání sem byla zařazena i skupina respondentů, kteří projektovou metodu nevyužívají.

Graf č. 6: Využití projektové metody v praxi



Z dotazníků dále vyplynulo, že učitelé, kteří využívají projektovou metodu často, tzn. jedenkrát měsíčně a častěji, realizují spíše projekty krátkodobé, tedy projekty trvající nejvýše jeden den. Učitelé, kteří využívají projektovou metodu pouze občas, tzn. jedenkrát či dvakrát do roka, realizují projekty spíše dlouhodobé, tedy projekty trvající několik dní až rok. Podobně jako u problémové metody lze i při využívání projektové metody konstatovat, že tuto metodu využívají učitelé s různě dlouhou pedagogickou praxí.

Zajímavé bylo i zjištění, jaké druhy projektů využívají učitelé nejčastěji. Podle místa konání využívají učitelé nejčastěji projekty tzv. školní, tedy projekty probíhající ve výchovné instituci, v rámci určeného času. Pouze několik respondentů uvedlo, že využívá zároveň i projekty propojené, tedy projekty zasahující školní a zároveň i domácí prostředí. Ve vztahu ke koncentraci jsou nejčastěji projekty organizovány v rámci příbuzných předmětů. Navrhovatelem projektů bývají převážně učitelé, kteří ovšem stavějí jádro projektu na potřebách a zájmech žáků.

Z dotazníků vyplynula i skutečnost, že pokud učitel chce využívat projektovou či problémovou metodu, nezáleží na velikosti obce, ve které se škola nachází. Mnohdy jsou v malých obcích zapojeni do projektu i rodiče či ostatní obyvatelé obce.

Učitelé však využívají ve své praxi i další aktivizační metody, kdy mezi nejčastěji používané metody lze zařadit inscenační metodu a brainstorming.

Závěr

Skutečnost, že se projektové a problémové metody navracejí na naše základní školy, lze hodnotit velmi kladně. Takovéto metody totiž umožňují žákům

určitou seberealizaci, možnost uplatnění svých vlastních názorů, umět si zorganizovat práci, naučit se pracovat týmově. Tyto metody zároveň umožňují spojení teorie a praxe, myšlení a prožívání, což některé jiné metody neumožňují. Proto lze považovat problémové a projektové metody zároveň za velmi důležité při tvořivém vyučování, jehož hlavním úkolem je tvořivost v žácích uvolňovat. Každé vyučování by mělo žákům poskytnout dostatek prostoru pro tvořivou práci. Podmínek, které by mělo takovéto vyučování splňovat, lze stanovit hned několik: zajištění příležitosti pro tvořivou práci žáků, jejich podpora, oceňování jejich nápadů a myšlenek, poskytování dostatku času k přemýšlení nad problémy, k produkování představ a k rozvoji fantazie. To platí též při uplatňování projektové a problémové výuky, která může být vynikající metodou pro rozvoj tvořivých schopností žáků. Proto je zřejmé, že projektové a problémové metody by měly na základních školách najít své stálé místo. Tyto metody však mají i svá úskalí, neboť vyžadují mnohem více času na přípravu, jisté zkušenosti, technickou a informační vybavenost školy. Je to proces velice obtížný a náročný především na schopnosti učitele, ať již na schopnosti organizační, manažerské, schopnosti předvídat a flexibilně reagovat na vzniklé situace, nebo na schopnosti vědomostní, pedagogické a psychologické. Oproti klasickému stylu výuky přinášejí však i zvýšenou pohyblivost žáků v rámci školní výuky, a tím zvyšují nároky na dokonalou organizaci vyučovací jednotky. Tato úskalí musí dobrý pedagog překonat a nalézt si svou vlastní cestu, která přinese jemu i žákům nejen více úspěchů a radosti z vyučování, ale zároveň i více poznatků a zkušeností.

Prezentovaný výzkum dokladuje, že učitelé jsou přístupni alternativním vyučovacím postupům, neboji se překonávat úskalí těchto postupů a stále více se snaží přinášet do našich škol více skutečného života.

Literatura

- Bajtoš, J. Teória a prax didaktiky. Žilina : Žilinská univerzita v Žilině, 2003. ISBN 80-8070-130-X.
- Bernátová, R. Projektová metóda v prírodovede na 1. stupni základnej školy – áno či nie? In: Acta paedagogicae – Annus III: zborník Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity 2004. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Ferjenčík, J. Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

- Honzíková, J., Bajtoš, J. Didaktika pracovní výchovy. Plzeň : ZČU, 2004.
ISBN 80-7043-255-1.
- Honzíková, J. Projektová metoda a její aplikace. In: Technológia vzdelávania: vedecko-pedagogický časopis. Nitra : SLOVDIDAC, 2004.
ISSN 1335-003X. – Roč. XII, č. 1 (leden 2004).
- Mach, P. Projekty v technické výchově. In: sborník z mezinárodní vědecko-odborné konference Trendy technického vzdělávání. Olomouc: PF UP, 2001.
ISBN 80-244-0287-4.
- Mach, P., Honzíková, J. Problémová metoda jako jedna z možností rozvoje tvořivých schopností. In: Trendy technického vzdělávání: sborník z mezinárodní vědecko-odborné konference. Olomouc : PF UP, 2004. ISBN 80-7220-182-4.
- Novotný, J. Projektové a problémové metody a jejich vliv na aktivitu a tvořivost žáků v technických předmětech. In: sborník z mezinárodní vědecko-odborné konference Technické vzdelanie ako súčasť všeobecného vzdelania. Banská Bystrica : FPV, Univerzita Mateja Bela, 2002. ISBN 80-8055-734-9.
- Zukerstein, J. Pojetí aktivizujících metod ve vyučovacím procesu při technickém vzdělávání. In: sborník z mezinárodní vědecko-odborné konference Technické vzdelanie ako súčasť všeobecného vzdelania. Banská Bystrica : FPV, Univerzita Mateja Bela, 2002. ISBN 80-8055-734-9.

Doc. PaedDr. Jarmila Honzíková, Ph.D.
Fakulta pedagogická ZČU
katedra technické výchovy
Veslavínova 42
306 14 Plzeň
tel.: 377 636 503, e-mail: jhonziko@kat.zcu.cz

Mgr. Jan Novotný
Ústav techniky a řízení výroby
Univerzita J. E. Purkyně
katedra obecných disciplín
Na okraji 1001
400 96 Ústí nad Labem
tel.: 475 283 685, e-mail: novotny@utr.v.ujep.cz

NA RODINU ORIENTOVANÉ RANÉ PORADENSTVO (V RODINE S DIEŤAŤOM SO STRATOU SLUCHU)

Silvia Hovorková

Abstrakt

Predkladaný článok poukazuje, ako rozdielne filozofické prístupy ovplyvňujú druh intervencie, ktorá je poskytovaná rodinám s dieťaťom so stratou sluchu. Ponúka prehľad zahraničných štúdií, ktoré sa zaoberajú teóriou rodinne orientovaného poradenstva. Bližšie sa zmieňuje o modeloch rodinne orientovaného prístupu a výzvach, ktoré bránia jeho aplikácii v praxi. Na záver predostiera úvahu nad zmenou študijných programov, ktoré pripravujú odborníkov v ranom poradenstve.

Kľúčové slová

Rodinne zamerané rané poradenstvo, rodina, strata sluchu, modely intervencie.

Abstract

*Family-focused early counselling
(in families with children suffering from hearing loss)*

The present paper shows that different philosophical approaches affect the type of early intervention which is provided to families with children suffering from hearing loss. It reviews the literature on family-focused counselling. More specifically, it concentrates on the models of family-focused approaches and the challenges and difficulties related to its application to practice. In the conclusion, specific changes of early-counselling educational programmes are suggested.

Key words

Family-focused early counselling, family, hearing loss, intervention models.

Úvod

Historicky bolo rané poradenstvo dlhodobo orientované primárne na dieťa, a to často úplne nezávisle od jeho ekologického a kultúrneho kontextu. Potreby dieťaťa boli určované na základe profesionality poradcu. Odborníci rozhodovali nielen o tom, aký druh intervencie dieťa potrebuje, ale boli aj primárnymi osobami, ktoré intervenciu vykonávali. Od polovice 80. rokov sa tento „na dieťa zameraný“ prístup a profesionálne orientovaný model začal v zahraničí postupne meniť na model zameraný viac na rodinu. Primárnym dôvodom zmeny bol fakt, že si výskumníci aj praktici začali čoraz viac uvedomovať centrálnu rolu rodín v procese ranej intervencie (Beckman in Wu, 2002). Rano-poradenská prax totiž ukazuje, že rodina je v živote dieťaťa konštantou, zatiaľ čo odborníci v tomto systéme fluktuujú. Okrem toho je rodina často zdrojom mnohých špecifických informácií o dieťati v rôznych kontextoch, ktoré odborníci nemajú možnosť získať inak ako spoluprácou s rodinou. Preto by práve rodiny mali mať hlavný hlas v rozhodovacom procese, ktorý ovplyvňuje vývin dieťaťa ako aj ich samé.

Napriek všetkým týmto skutočnostiam musíme poznamenať, že u nás sa tento filozofický posun začal až v 90. rokoch a doteraz sa v našom poradenskom systéme nezakorenil, prípadne je odborníkmi vnímaný veľmi benevolentne. Podrobne sa o výzvach pri aplikácii rodinne orientovaného prístupu zmienime neskôr.

Legislatívne predpoklady v pozadí a filozofický základ na rodinu orientovaného prístupu

Vzhľadom na to, že výskumy a štúdie, ktoré uvádzame v tejto práci, sú predovšetkým zo zahraničných zdrojov, a to najmä z USA, radi by sme hneď na úvod porovnali legislatívne ukotvenie na rodinu orientovaného prístupu v ranom poradenstve v USA a u nás.

Ako sme už uviedli, na dieťa orientovaný prístup bol v USA typický v období do roku 1990. Od rodičov so špeciálnymi potrebami sa očakávalo, že budú uskutočňovať inštrukcie učiteľov s cieľom zvýšiť inštrukčný čas pre ich dieťa (Calderon & Greenberg, 1997). Nebrala sa do úvahy rodinná štruktúra, silné stránky, zdroje alebo stresy, ktoré sa objavili ako následok zmeny roly rodiča na rolu učiteľa/rodiča (zámerne uvádzame v tomto poradí – pozn. autorov).

V USA sa začala fundamentálne meniť paradigma rano-poradenských služieb predovšetkým po roku 1997 po opätovnom schválení EHAA (PL 99-457)

(The Education For All Handicapped Children Act Amendments) z roku 1986, ktorý začal uznávať kľúčovú rolu rodiny. Tento zákon stanovuje, že priebežný diagnostický proces musí zahrňovať potreby rodiny v rôznych oblastiach, mal by poskytovať taký druh informácií, o ktorý má rodina záujem, prinášať podporné programy, financie a komunitné programy. Vďaka nemu sa rola rodiča dieťaťa s postihnutím zmenila z učiteľa na partnera profesionálov v rano-poradenskom tíme. Od rodičov sa začalo očakávať, že sa budú zúčastňovať diagnostiky a plánovania programu pre ich dieťa, budú sa snažiť stanoviť svoje priority a prevezmú zodpovednosť za rozhodnutia týkajúce sa ich dieťaťa. Napriek tomu, že zákon PL 99-457 určil, že v stredobode záujmu má byť rodina, neboli dané žiadne špecifické stratégie, ako poskytovať podporu rodinám. Calderon a Greenberg (1997) sa v tejto súvislosti vyjadrili, že odborníci ostávajú naďalej limitovaní v porozumení, aká špecifická intervencia pomáha rodinám s deťmi so stratou sluchu.

Na Slovensku je situácia obdobná, posun však nastal o niekoľko rokov neskôr. Vyhláška MŠ SR č. 43/1996 Z. z. o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach hovorí, že rodina má právo na poradenstvo pre svoje dieťa aj pre seba a poradňa zabezpečí aktívnu účasť rodiny. Táto vyhláška však bližšie nešpecifikuje rolu rodiča v poradenstve. Tak ako v USA, ani u nás nie sú dané špecifické stratégie na zaangažovanie rodín do intervenčného procesu, čo spôsobuje, že sa odborníci často spoliehajú na vlastnú intuíciu a dobré intencie, ktoré zväčša nie sú podporené výskumom ani tréningom.

Mnohí profesionáli považovali v minulosti rodiny za neschopné uspokojiť komplexné potreby dieťaťa s postihnutím. Dôvodom mohol byť aj fakt, že sa neradi vzdávali istej „moci“, ktorú mali nad rodinou a dieťaťom. Je pochopiteľné, že u profesionálov existuje tendencia myslieť si, že na základe svojich odborných vedomostí a praxe najlepšie vedia, čo dieťa potrebuje. V prospech rodín však nahráva mnoho iných dôležitých faktorov. Pre inšpiráciu uvádzame nasledujúce štyri podľa Jones (1993):

1. **Životný cyklus dieťaťa.** Expertom na dieťa sa často stáva ten, kto s ním trávi najviac času. Je veľmi pravdepodobné, že to bude skupina ľudí, ktorá s ním bude po celý jeho život – jeho rodina. Rodina pozná dieťa na intímnej úrovni, vzájomne na seba pôsobia v rozličných situáciách, a preto má šancu viac ako ktokoľvek iný porozumieť špecifickým a individuálnym potrebám dieťaťa s postihnutím.
2. **Časová efektívnosť.** Je zaujímavé si uvedomiť, koľko času trávi poradca s dieťaťom v porovnaní s rodičom dieťaťa. Ak poradca stretáva dieťa raz za týždeň,

trávi s ním 0,59 % z týždňa. Ak by sme započítali aj 12 hodinový spánok, poradca by pracoval s dieťaťom stále len 1,2 % z týždňa. Niektorí poradcovia môžu poskytnúť rodine väčší luxus a pracovať s dieťaťom častejšie, avšak aj pri predpoklade, že poradca pracuje s dieťaťom 3 hodiny za týždeň, stále je to len 1,7 % týždňa (3,4 % aj so spaním). Z týchto výpočtov sa dá veľmi ľahko vydedukovať, že približne 99 % času je v interakcii s dieťaťom jeho rodina.

Primeraná intervencia by teda mala byť taká, ktorá umožní rodičovi iniciovať aktivity aj počas neprítomnosti poradcu, a dieťa z nich bude mať úžitok po celý deň. Do intervencie je vhodné zahrnúť denné rutiny a iné stratégie, ktoré sa najlepšie modelujú doma, v prirodzenom prostredí dieťaťa aj rodiny. Rodiny sa musia stať aktívnymi účastníkmi procesu intervencie a nie pasívnymi pozorovateľmi, ktorí si nie sú vedomí „tajomstiev“ vedúcim k úspechom ich dieťaťa. Za predpokladu, že sa rodina stane členom tímu, môže informovať odborníkov o progrese dieťaťa, svojich starostiach alebo cieľoch.

3. **Socializačné potreby.** Rodina zohráva rozhodujúcu úlohu v socializácii dieťaťa. Ak má dieťa poruchu sluchu, často sa spolu s narušenou komunikáciou naruší aj proces socializácie. Dieťa so stratou sluchu má limitovanú možnosť náhodného učenia sa – preto ho musí rodina na rozdiel od počujúceho dieťaťa všetkým pravidlám interpersonálnej interakcie naučiť. Suárez (in Jones, 1993) tvrdí, že deti so stratou sluchu sú za ich počujúciimi vrstovníkmi oneskorené v sociálnych interakciách aj niekoľko rokov.
4. **Potreba individualizácie.** Mnoho z pocitu dieťaťa, že je schopné kontrolovať vlastný život, pochádza zo skôrých zážitkov v rodine, ktoré odrážajú jeho prijatie, alebo odmietnutie. Tieto zážitky sú základným kameňom toho, ako sa dieťa bude vnímať v dospelosti.

Interakcie sa stali našou súčasťou dávno predtým, ako sme mali kognitívnu schopnosť ohodnotiť ich primeranosť alebo zámer. Proces individualizácie prebieha rovnako – buď sme podporovaní myslieť za seba, alebo sme odraďovaní stať sa individualitami dávno predtým, ako si uvedomujeme, čo sa deje. Rodiny s dieťaťom s postihnutím majú často strach nechať dieťaťu voľnosť a umožniť mu osamostatniť sa.

Charakteristika a modely rodinne orientovaného prístupu

Intervencia zameraná na rodinu sa snaží budovať a podporovať jej silné stránky.

Rodinne zameraný program sa riadi nasledovnými premisami:

- **Rodina je expert na dieťa, pretože je s ním v kontakte počas celého jeho života.** V tomto prístupe je rodič zaangažovaný do intervenčného procesu aj do diagnostiky na rozdiel od programu zameraného primárne na dieťa, ktorý smeruje väčšinu aktivít a zdrojov voči dieťaťu, tak trochu izolovane, bez priameho zaangažovania sa rodičov.
- **Rodina rozhoduje o druhu intervencie a preberá kontrolu nad svojim životom v maximálnej novej miere.** Jadrom celého prístupu je dôvera poradcu, že rodina je najkompetentnejšia rozhodnúť, čo je pre jej členov dobré. Takýto predpoklad následne ovplyvní partnerský vzťah odborníka k rodine (Jones, 1993).
- **Rodina má potenciál využívať vlastné zdroje v procese vyrovnávania sa s nárokmi, ktoré prináša život s dieťaťom s postihnutím.** Mnoho rodín čerpá silu zo svojho hodnotového systému, ktorý im umožňuje vyrovnávať sa so stresom jedinečným spôsobom. Úlohou profesionála je podporovať rodinu vo využívaní všetkých dostupných formálnych aj neformálnych zdrojov.
- **Intervenčný program má byť založený na posilnení pozície rodiny a na partnerstve s ňou.** Rodinne orientovaný prístup si od identifikácie cez rané poradenstvo výsostne cení rodiny ako partnerov v procese. Takýto prístup podporuje rodinnú kompetenciu a má potenciál pozitívne ovplyvniť rodičovskú ochotu podieľať sa na rano poradenských službách pre ich dieťa (Sass-Lehrer, 2004).
- **Agentom zmeny je rodič a nie odborník.** Počas intervencie sa dôraz kladie na interakciu medzi rodičom a dieťaťom a nie odborníkom a dieťaťom. Mahoney a spol. (1998) zistili, že vplyv intervencie na vývin dieťaťa bol priamo závislý od efektivity podporovania a povzbudzovania rodiča aktívne sa podieľať na interakcii s jeho dieťaťom. Autori zároveň zistili, že spôsob, akým matka reagovala, bol výrazne asociovaný s výsledkami dieťaťa.
- **Spájanie rodiny s podporou z komunity.** Rodiny môžu získať veľké množstvo informácií, zdrojov a podpory vďaka ich spojeniu s komunitou. Obojstranná komunikácia medzi rodinou a komunitou podporuje na jednej strane fungovanie rodiny a na druhej strane zlepšuje schopnosť komunity slúžiť ako podporná sieť.

Na rodinu zameraná intervencia sa občas zamieňa so snahou získať od rodiny diagnostické informácie alebo s tým, že sa rodičom umožní stať sa doplnkovými poskytovateľmi terapie. Begun (1996) tvrdí, že existujú najmenej dva problémy s takouto interpretáciou. Po prvé, rodiny často zahrňujú okrem rodičov aj súrodencov, tety, ujo a starých rodičov. Niektoré rodiny aj priateľov ich detí alebo susedov. Po druhé, ak by sme chceli vnímať rodičov len ako zdroj informácií o dieťati, nevyužili by sme transformatívnu moc na rodinu orientovaného prístupu.

Ak si zoberieme štúdie z posledného obdobia, ktoré sa zaoberajú raným poradenstvom zistíme, že termín „na rodinu orientovaný prístup“ je veľmi často používaný, avšak jeho obsahová náplň sa do určitej miery líši. Odborníci, ktorí sa hlásia k rodinne orientovanému prístupu, by sa dali rozdeliť do troch skupín podľa toho, ako tento termín definujú.

Modely intervencie orientované na rodinu (Trivette, Dunst, Boyd & Hamby, 1995):

1. **Model spojenectva s rodinou (Family allied model)**

V tomto modeli vnímajú odborníci rodičov ako ich nástupcov. Rodič sa teda stáva učiteľom v domácom prostredí a jeho úlohou je implementovať intervenciu, ktorú pokladajú odborníci za dôležitú a nevyhnutnú pre optimálny vývin dieťaťa a jeho fungovanie v rodine.

2. **Model zameraný na rodinu (Family focused model)**

Model vníma rodinu ako odberateľov odborných služieb a asistuje jej, aby si vybrala z množstva možností, ktoré odborníci považujú za dôležité na uspokojenie potrieb rodiny aj dieťaťa.

3. **Model s rodinou uprostred (Family centered model)**

Odborník sa stáva nástrojom rodiny a preto by mal byť flexibilný a vnímavý. Tento prístup podporuje a posilňuje rodinné fungovanie a rešpektuje, že rodičia majú zásadnú pozíciu v rozhodovaní a výbere podpory a zdrojov. Druh podpory nie je limitovaný na možnosti, ktoré dopredu selektujú odborníci, ako je tomu v predchádzajúcom modeli.

Ako vidíme, prístup „orientovaný na rodinu“ je strešný pojem pre 3 modely, ktoré sa líšia predovšetkým rolami rodičov a ich možnosťou rozhodovať o druhu podpory, ktorú vnímajú za potrebnú. Rozhodli sme sa zaradiť tieto modely do predkladanej práce, pretože viaceré výskumy potvrdzujú, že kvalita a druh vzťahu medzi rodičom a odborníkom do značnej miery ovplyvňuje, ako rodičia vnímajú svoju vlastnú efektívnosť a pocit osobnej kontroly nad rozhodovaním o vlastnej rodine.

Výzvy pri aplikácii rodinne orientovaného prístupu

Na základe zahraničných výskumov si dovoľujeme tvrdiť, že orientácia na rodinu je základným predpokladom efektívneho modelu služieb ranej diagnostiky a poradenstva. Nie je nám známy žiaden výskum, ktorý by skúmal tento aspekt intervencie v našich podmienkach, avšak naše rozhovory s rodičmi a odborníkmi naznačujú, že napriek deklarovanej snahe a záujmu odborníkov, aby sa rodičia zúčastňovali intervencie, sú to nakoniec zvyčajne oni sami, kto pracuje s dieťaťom, nie rodina. Takýto postoj je viac charakteristický pre prístup zameraný na dieťa a nie pre prístup zameraný na rodinu.

Meadow-Orlans a Sass-Lehrer (1995) uvádzajú, že prehľad mnohých programov ukazuje, že je ťažké uviesť filozofiu poradenstva zameraného na rodinu do praxe a stále sa objavujú vážne výzvy týkajúce sa tejto formy poradenstva. K podobným zisteniam dospeli aj McBride a Peterson (1997), ktorí pozorovali stratégie 15 profesionálov počas domácich intervenčných stretnutí. Sledovanie 160 stretnutí indikovalo, že bol implementovaný prístup zameraný na dieťa, pretože odborníci pracovali primárne priamo s deťmi (aj keď v spojení s rodičom) a kládli len malý alebo žiadny dôraz na podporu vzťahu rodič - dieťa.

Čo teda spôsobuje, že odborníci si začínajú ceniť rodinu v intervenčnom procese, ale napriek tomu majú tendenciu aplikovať skôr prístup orientovaný na dieťa? Podľa nášho názoru, ktorý vychádza z odbornej literatúry aj praxe, dôvodov je hneď niekoľko:

- **Profesionálne predsudky**

Odborníci v oblasti straty sluchu majú často veľmi vyhranené názory a predsudky o kultúrnych aspektoch hluchoty, komunikačných metódach a type vzdelávania pre deti so stratou sluchu. Spor ohľadne komunikačných metód začal v roku 1880 počas Milánskeho Ediktu, kedy sa rozhodovalo o tom, ktorá metóda vzdelávania je pre deti so stratou sluchu najlepšia. Napriek tomu, že od Ediktu už prešlo viac ako jedno storočie, odborníci sa stále nenaučili tolerovať rozdielnosť prístupov. Meadow-Orlans a Sass-Lehrer (1995) tvrdia, že názory odborníkov môžu byť natoľko silné, že ich vlastné priority interferujú so schopnosťou ustúpiť v prospech túžob a priorít rodiny, a to aj napriek ich pôvodne dobrému zámeru.

Predsudkami odborníkov trpia v konečnom dôsledku rodičia, pretože sú často zmätení a zahltení protichodnými informáciami. Odborníci okrem toho svojvoľne rozhodujú aj o čase, kedy rodičom „určité“ informácie poskytnú (Rushmer, 1994).

- **Miera zaangažovania rodiny**

Napriek tomu, že medzi odborníkmi existuje viac menej konsenzus, že je dobré zahrnúť rodinu do edukačných a terapeutických aktivít pre ich dieťa, neexistuje konsenzus, do akej miery je potrebné ju zaangažovať. V tejto súvislosti je dobré si uvedomiť, že mieru zapojenia môžu ovplyvniť charakteristiky a postoje rodiny, profesionála, ale aj agenda programu.

Pri tradičnom, na dieťa orientovanom prístupe, sa často stáva, že rodičia absolvujú stovky hodín profesionálneho modelovania. Časom sa naučia veriť tomu, že progres dieťaťa je výsledkom „dobrej školy“ a zlyhania ich detí považujú za dôsledok ich vlastných zlyhaní a bojov v snahe vyrovnáť sa s tým, že sa stali rodičmi dieťaťa s postihnutím. Moeller a Condon (1994) vo svojej práci vyslovili kacírsku otázku na tému, ako by asi vyzeral rano-intervenčný program, ktorý by umožňoval zostať rodičom a ich deťom čo najviac takými, akými by boli, keby do ich života nevstúpilo postihnutie. Myslíme si, že stojí za to pozastaviť sa nad touto otázkou a popremýšľať, aké to môže byť pre rodiča ujať sa novej roly, ktorú si sám nevybral.

- **Flexibilita a komplexnosť služieb** je jedným zo základných predpokladov a zároveň problémov služieb zameraných na rodinu, pretože charakteristiky, a tým pádom aj potreby každej rodiny sú iné. Je všeobecne známe, že dieťa s postihnutím ovplyvňuje dynamiku a charakteristiky celej rodiny. Rodiny s dieťaťom s postihnutím môžu zažívať hnev, sklamanie, frustráciu, smútok, stratu nádeje, snov alebo sebadôvery. Môžu byť zdrvené informáciami a prístupom rôznych profesionálov, ktorí sa zrazu objavili v ich živote. Majú však aj potenciál sa s novou situáciou vyrovnáť a pri dostatočnej podpore a flexibilných službách sú schopní úspešne zvládnuť počiatočné negatívne stresory.

Základným predpokladom intervenčných služieb je, že stres a požiadavky spojené s návštevou intervenčného programu by mali byť prevážené výhodami ranej intervencie a podporou, ktorú rodič môže získať od tímu odborníkov. Poskytovanie komprehenzívnych a flexibilných služieb kvalitne vzdelanými profesionálmi je veľká výzva, ktorej intervenčné programy stále čelia (Calderon & Greenberg, 1997).

- **Nedostatok financií, ktoré limitujú flexibilitu programu**, je páľčivá realita mnohých intervenčných programov na Slovensku. Neustále reštrikcie financií a zmeny v systéme poradenských služieb sa postupom času nejavia ako efektívne, ale naopak, často sú vnímané odborníkmi aj rodičmi ako kontraproduktívne. Pokiaľ si štát neuvedomí, že investovanie do ranej in-

tervencie, čo sa týka kvality aj kvantity, zníži neskoršie výdaje na služby pre osoby so stratou sluchu, bude aj naďalej kvalitné rané poradenstvo pre všetkých rodičov len vzdialenou metou.

- **Nové vedomostné nároky na odborníkov**

Efektívny novorodenecký skrining vedie k nástupu „nového druhu“ detí do poradenského systému. Ani dlhodobí poradenski pracovníci nemajú veľkú skúsenosť s deťmi mladšími ako 6 mesiacov. Je to preto, že deti so stratou sluchu sa zvyčajne neobjavovali v intervenčnom procese skôr ako batolátá. Nástup mladších detí bude vyžadovať od odborníkov vzdelanie týkajúce sa nielen problematiky straty sluchu, ako napríklad informácie z oblasti audiológie, vývinu reči, sluchového tréningu, komunikačných metód, logopédie atď., ale takisto vzdelanie v teórii rodinných systémov. Poradenský pracovník by mal zároveň slúžiť ako mediátor profesionálneho tímu (audiológ, pediater, genetik, logopéd, terapeut, sociálny pracovník), ktorý je schopný koordinovať poradenské služby v ranom veku.

Niektoré štúdie poukazujú na to, že profesionáli sa obávajú orientovať sa na rodinu, pretože sa necítia byť na takúto rolu adekvátne pripravení a majú pocit, že im chýbajú zručnosti s implementovaním tohto prístupu (Beckman, 1996). Na základe vlastných skúseností sa prikláňame k názoru Jones (1993), že prax ukazuje, že profesionáli v ranom poradenstve sú lepšie vyzbrojení, čo sa týka sekundárnych procesov (zručnosti a vedomosti o postihnutí) ako v primárnych procesoch (znalosť o rodinných systémoch, sociálno-emocionálnych potrebách rodiny, fázach jej životného cyklu ...). Pri práci s rodinou nie sú však znalosti o sekundárnych procesoch skutočne efektívne bez znalosti o primárnych procesoch. Každým rokom pribúdajú rodiny so sociálne znevýhodnených podmienok, rodiny s deťmi s viacnásobným postihnutím alebo rodiny s rozdielnym kultúrno-lingvistickým pozadím. Efektívny profesionál musí vedieť integrovať nielen vedomosti o vývine dieťaťa, jazyku a strate sluchu, ale takisto musí mať zručnosti v poskytovaní informácií rodičom, a to spôsobom, ktorý je adekvátny štýlu učenia sa dospelých ľudí (Bodner-Johnson, 2001). To vyžaduje znalosti v oblasti rodinných systémov, ale aj napríklad v transformatívnom učení.

V rámci vysokoškolského štúdia špeciálnej aj liečebnej pedagogiky sa síce hovorí o rodinne orientovanom prístupe, pri osobných rozhovoroch so študentmi je však zrejme, že mnohí z nich majú problém sa s touto predstavou stotožniť a nevedia uviesť teóriu do praxe. Nenechávajú rozhodovanie na samotnú rodinu a majú tendenciu riešiť problémy, s ktorými sa stretáva, za ňu. Samozrejme,

že nemôžeme tieto zistenia zovšeobecniť, avšak núti nás to uvažovať nad tým, či neschopnosť uvažovať z pozície posilnenia rodiny nesúvisí s nedostatkom možnosti precvičiť si svoje teoretické vedomosti v praxi pod supervíziou profesionála zameraného na rodinu. Myslíme si, že implementácia zručností počas univerzitetnej praxe alebo vedomosti z oblasti primárnych procesov sú slabým ohniskom v učebných programoch na Slovensku, ktoré sme absolvovali. V tejto súvislosti by sme radi uviedli vlastnú skúsenosť a porovnali programy vzdelávajúce odborníkov v ranej intervencii u nás a v USA (Gallaudet Univerzity, Washington D. C.).

Na Gallaudetovej Univerzite v programe FCEE (Family Centered Early Education) majú študenti možnosť absolvovať na konci štúdia tzv. Internship – dlhodobú prax pod supervíziou odborníka, ktorý je rodinne orientovaný. Počas praxe sa venuje jeden odborník jednému študentovi a vedie ho procesom ranej intervencie s konkrétnymi rodinami. Prax sa realizuje v domácom prostredí alebo prostredí centra. Postupom času ustúpi odborník do úzadia a stretnutia realizuje študent pod jeho supervíziou. Katedra má primárny záujem vyhľadávať zručných odborníkov, ktorí by im uviedli študentov do praxe. Tu by som rada uviedla, že v našich podmienkach vidíme ako vhodné riešenie zriaďovať zmluvné cvičné strediská alebo školy, ktoré by takúto možnosť študentom poskytl, pričom fakulta by mala možnosť monitorovať kvalitu takejto praxe.

Myslíme si, že katedry by takisto mali považovať o prehodnotení študijných programov, čo sa týka množstva jednotlivých predmetov zameraných na ranú intervenciu. Takýmto spôsobom by mohli zabezpečiť, aby študenti, ktorí majú záujem špecializovať sa v ranom poradenstve, mali možnosť absolvovať väčšie množstvo predmetov, ktoré by ich pripravili na prácu s rodičmi (ktorí vyžadujú iný prístup práce a komunikácie ako deti), s rodinami ako systémami (zvýšenie počtu hodín, ktoré sú zamerané napr. na teóriu rodinných systémov, zvládanie stresu a smútenia v rodinách atď.) a s inými agentúrami/širšou komunitou (špecifické stratégie pri budovaní tímovej spolupráce a hľadani zdrojov podpory pre rodinu mimo dosah profesionála).

Cesta špecializácie počas štúdia, sa nám zdá viacej vhodná, ako forma doplnkového štúdia pomocou kurzov, po ukončení vysokej školy vzhľadom na to, že nemôžeme predpokladať, že každý, kto chce robiť v ranom poradenstve, bude môcť nastúpiť na doplnkové štúdium hneď po škole, a rodinám sa nedá poskytovať pomoc „pokusne“, kým študent – „profesionál“ nadobudne dostatočné vedomosti.

Nové vedomostné nároky sa však netýkajú iba odborníkov zo špeciálnej a liečebnej pedagogiky alebo sociálnej práce. Zmena vo vzdelávaní by mala

nasť aj u odborníkov z oblasti zdravotníctva, ktorí zväčša ako prví informujú rodinu o strate sluchu ich dieťaťa. Títo profesionáli sú v kľúčovej pozícii a často ovplyvňujú postoj rodičov k diagnóze. Pokiaľ je nám známe, na Slovensku zatiaľ neexistuje prieskum toho, koľkí audiológovia (v našich podmienkach foniatri) majú určité vzdelanie aj v oblasti poradenstva, v USA však podľa Crandella (in Luterman, 1999) iba 18 % graduovaných audiológov absolvovalo kurz v poradenstve. Títo odborníci sa musia postarať nielen o rodičov detí so stratou sluchu, ale aj tých, ktorí boli chybné identifikovaní. Takže audiológovia, ktorí nemajú skoro žiadny tréning v poradenstve, sa musia vyrovnávať s veľmi emocionálne náročnými situáciami. Aj výsledky ďalších štúdií ukazujú, že rodičia identifikovaných detí nie sú spokojní s poradenskými schopnosťami audiológov a lekárov. Roush a Harrison (1998) vytvorili prieskum so 400 rodičmi a zistili opakujúce sa žiadosti rodičov, aby mali odborníci viac empatické správanie a lepšie rozumeli emocionálnemu vplyvu diagnózy straty sluchu na rodinu. V staršej štúdií Williams a Darbyshire (1982) výskumníci žiadali rodičov, aby preformulovali vysvetlenie audiológa o strate sluchu a aplikovali to na ich dieťa. Výsledky ukázali, že 40 % rodičov nebolo schopných to urobiť a 24 % odpovedí bolo neprimeraných. Je zrejme, že audiológovia s limitovanými pediatrickými skúsenosťami by získali zo zdrojov, ktoré by ich viedli v poradenskom procese v období tesne po skríningu, ale aj neskorších štádiách procesu (McConkey-Robbins, 2002).

Napriek tomu, že sa tieto štúdie zakladajú na informáciách zo zahraničia, nelíšia sa výrazne od skúseností rodičov na Slovensku. Zručnosti v oblasti poradenstva a poskytovaní zrozumiteľných informácií medzi slovenskými zdravotníckymi odborníkmi sú podľa mnohých rodičov veľmi limitované.

Záver

Rodina má nezastupiteľné miesto v intervencii s dieťaťom so stratou sluchu. V jej prospech nahrávajú faktory, ako napríklad – životný cyklus dieťaťa, časová efektívnosť, socializačné a individualizačné potreby dieťaťa. Z premis, ktoré tvoria základ raného poradenstva zameraného na rodinu, vidíme, že tento filozofický posun má svoju aplikáciu vo všetkých aspektoch intervencie vrátane diagnostiky, rozhodovania, ponuky služieb aj vzťahu medzi rodičom a profesionálom (Beckman, 1996). Napriek tomu, že pomaly preráža aj v našich podmienkach, bránia mu v tom predovšetkým profesionálne predsudky, predstavy o miere zaangażovania a kompetenciách rodiny, flexibilita a komplexnosť služieb, s ktorou

súvisí nedostatok financií určených na rané poradenstvo a nové vedomostné nároky na odborníkov, ktorí pracujú s rodinami. Myslíme si, že v blízkej budúcnosti bude nutné zohľadniť tieto faktory pri tvorení študijných programov, ktoré pripravujú rano-poradenských pracovníkov, ale aj pri tvorbe koncepcie raného poradenstva v širšom meradle.

Použitá literatúra

- Beckman, P. J. (1996). Theoretical, philosophical, and empirical bases of effective work with families. In P. J. Beckman (Ed.), *Strategies for Working With Families of Young Children With Disabilities* (pp. 1-16). Baltimore : Brookes Publishing.
- Begun, A. (1996) Family systems and family-centered care. In P. Rosin, A. D. Whitehead, L. I. Tuchman, G. S. Jesien, A. L. Begun, & L. Irwin (Eds.), *Partnerships in family-centered care: A guide to collaborative early intervention* (pp. 33-63). Baltimore : Brookes Publishing.
- Calderon, R., & Greenberg, M. T. (1997). The effectiveness of early intervention for children with hearing impairments. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention: Second generation research* (pp. 456-482). Baltimore MD : Brookes Publishing.
- EHAA (PL 99-457) Education For All Handicapped Children Act Amendments of 1986, PL 99-457
- Jones, E. A. (1993). *Partnership with families* (clinical training manual). Colorado Springs : Colorado School for the Deaf and the Blind.
- Luterman, D. (1999) *The young deaf child*. Timonium, MD: York Press Inc.
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R., Spiker, D., & Wheeden, C. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 5-17.
- McBride, S. L., & Peterson, C. (1997). Home-based early intervention with families of children with disabilities: Who is doing what? *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(2), 209-233.
- McConkey-Robbins, A. (2002). Empowering parents to help their newly diagnosed child gain communication skills. *The Hearing Journal*, 55(11), 55-59.
- Meadow-Orlans, K. P., & Sass-Lehrer, M. (1995). Support services for families with children who are deaf: Challenges for professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(3), 314-334.

- Moeller, M. P., & Condon, M. C. (1994). D.E.I.P. A collaborative problem-solving approach to early intervention. In J. Roush & N. Matkin (Eds.), *Infants and toddlers with hearing loss: Family-centered assessment and intervention* (pp. 163-191). Baltimore : York Press.
- Roush, J., & Harrison, M. (1998). Age of suspicion, identification and intervention for young children with hearing loss. In F. H. Bess (Ed.), *Children with Hearing Impairment: Contemporary Trends* (pp. 25-32). Nashville, TN : Vanderbilt Bill Wilkerson Center Press.
- Rushmer, N. (1994). Supporting families of hearing-impaired infants and toddlers. *Seminars in Hearing*, 15(2), 160-172.
- Sass-Lehrer, M. (2004). Early detection of hearing loss: Maintaining a family-centered perspective. *Seminars in hearing*, 25(4), 295-307.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., Boyd, K., & Hamby, D. W. (1995). Family-oriented program models, helping practices, and parental control appraisals. *Exceptional Children* 62(3), 237-248.
- Vyhľadška MŠ SR č. 43/1996 zo dňa 26. 1. 1996 o podrobnostiach vo výchovno-vzdelávacom poradenstve a o poradenských zariadeniach
- Williams, D. M. L., & Darbyshire, J. O. (1982). Diagnosis of deafness: A study of family responses and needs. *The Volta Review*, 84, 24-30.
- Wu, C. L. (2002). *Resource-based early intervention with multicultural deaf/hard of hearing infants, toddlers, and their families*. Unpublished doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, Alameda.

Mgr. Silvia Hovorková
Pedagogická fakulta UK
katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
infosluch@yahoo.com

VPLYV PODPORY NA RODINY S DIEŤAŤOM SO STRATOU SLUCHU

Silvia Hovorková

Abstrakt

Predkladaný článok vychádza z Bronfenbrennerovej ekologickej teórie a ponúka prehľad zahraničných štúdií, ktoré sa zaoberajú vplyvom podpory na rodinu s dieťaťom so stratou sluchu. Predostiera úvahu nad zdrojmi rodiny a tým ako sa dajú využiť v poradenstve zameranom na rodinu. Bližšie sa zaoberá vplyvom podpory na zvládanie stresu a interakcie medzi rodičom a dieťaťom.

Kľúčové slová

Rodina, strata sluchu, podpora, potreby, zdroje.

Abstract

The impact of intervention on families with children suffering from hearing loss

The present paper builds on Bronfenbrenner's ecological theory. In the introduction, current literature is reviewed dealing with the influence of support on families with children suffering from hearing loss. The article discusses the resources families can use and how these resources can be used in family-focused counselling. The article more closely examines the effect of intervention on parent-child interactions and on the ability to cope with stress.

Key words

Family, hearing loss, intervention, needs, resources.

Úvod

Podľa Bronfenbrennerového (1979) ekologického modelu sú deti ukotvené v rodinných systémoch, ktoré sú zasa zakotvené v širších sociálnych a kultúrnych ekosystémoch. Všetky tieto systémy sa navzájom ovplyvňujú. Narodenie dieťaťa so stratou sluchu môže vytvoriť stres v rodinnom systéme. Takýto stres môže byť pozitívne ovplyvnený adaptáciami v rámci systému, ktoré sú zvyčajne

facilitované získaním potrebných zdrojov a podpory z vnútra rodiny aj mimo nej (Meadow-Orlans a spol., 2003; Meadow-Orlans & Steinberg, 1993). Jones (1993) je názoru, že rodina má potrebu fungovať v rovnováhe a flexibilitate, keď naráža na množstvo problémov a výziev v jej živote. Podľa autora je rodina niečo ako vidiecky doktor, ktorý má svoju čiernu tašku s liekmi a prostriedkami. Pre rodinu s dieťaťom s postihnutím bude musieť taška obsahovať omnoho viac zdrojov ako taška väčšiny rodín, pretože môžu zažívať dodatočné stresory. Ak má rodina „kompletnú tašku“, bude lepšie pripravená vyrovnávať sa so zložitými problémami.

Všetky rodiny potrebujú podporu istého druhu, aby dokázali dosiahnuť optimálnu úroveň fungovania, zdravia a stability. Funkčné rodiny sú lepšie schopné podporovať vývin dieťaťa, a preto by jedným z primárnych cieľov ranej intervencie malo byť pozitívne ovplyvnenie úrovne fungovania v rodine (Dunst & Bruder, 2002). Rodiny v ranej intervencii, ktorých podporný sociálny systém je silný, majú tendenciu mať lepšiu kvalitu života ako tie, ktorých podporný systém je slabý, pretože podporované rodiny majú prístup k rozmanitým zdrojom (Dunst, Trivette, Hamby & Polloc in McWilliam & Scott, 2001).

Podpora v rodine

Hanson a Hanline (1990) asociovali menej zdrojov sociálnej pomoci s menšou spokojnosťou v rodičovstve. S týmto názorom súhlasia zistenia Sass-Lehrer (2004), ktorá tvrdí, že skúsenosti rodiny počas prvých mesiacov ich dieťaťa môžu ovplyvniť pohľady rodičov na potenciál ich dieťaťa. Už od raného veku dieťaťa sa rodina, ktorá má dieťa s postihnutím, stáva jeho medicínskym, edukačným a terapeutickým manažérom a musí preto interagovať s množstvom profesionálov a agentúr (Luterman, 1979). Meadow-Orlans a spol. (2003) sú názoru, že informácie a podpora zo strany profesionálov môžu u rodičov ovplyvniť pocit kvality života, spôsob, akým participujú na vzdelávaní ich dieťaťa, ale takisto rozhodnutia, ktoré robia.

Väčšina rodín má univerzálne potreby, ktoré sa vyskytujú bez ohľadu na druh postihnutia dieťaťa. Patrí sem trauma a prispôbovanie sa diagnóze, plánovanie budúcnosti a súčasnosti, zabezpečenie vhodných služieb, vyrovnávanie sa s dodatočným finančným tlakom alebo starostlivosťou o dieťa (Meadow-Orlans & Sass-Lehrer, 1995). Okrem týchto bodov sa rodiny s nepočujúcim dieťaťom musia rozhodovať o komunikačnom móde, načúvacích prístrojoch, logopedických službách, pričom všetky tieto rozhodnutia následne ovplyvnia výber školy pre dieťa. Autorky poskytujú vo svojej štúdií prehľad mnohých

výskumov, ktoré potvrdzujú, že pre rodiny detí so špeciálnymi potrebami je sociálna podpora užitočná. Tieto skupiny rodičov zahrňujú znevýhodnené matky, rodičov s dieťaťom s postihnutím alebo nedonoseným (rizikovým) dieťaťom. Prospech zo sociálnej podpory potvrdili u rodičov detí so stratou sluchu Greenberg (1983) aj MacTurk, Meadow-Orlans, Koester & Spencer (1993).

McWilliam & Scott (2001) rozlišujú 3 základné druhy podpory:

- * **Emocionálna** – tento druh podpory ovplyvňujú charakteristiky odborníka (pozitivismus, senzitivita, priateľskosť, kompetentnosť...), ale aj jeho schopnosť pomôcť rodine vybudovať sociálnu sieť, zaangažovať sa do rodičovských skupín a využívať zdroje, ktoré im komunita poskytuje.
- * **Informačná** – rodiny často uvádzajú, že chcú viac informácií ako to, čo im poskytuje program. Záujem majú predovšetkým o informácie spojené s diagnózou a vývinom dieťaťa, intervenčnými stratégiami pre ich dieťa, dostupnými službami a zdrojmi. Rodičia môžu požiadať o informácie priamo (Prečo moje dieťa stále stojí na špičkách?). Inokedy je to na odborníkovi, aby vycítil, kedy poskytnúť rodičom potrebné informácie (matka sa hraje s dieťaťom so stratou sluchu blízko televízora a neuvedomuje si, že hluk z televízora rozptyľuje dieťa, ktoré potom nie je schopné zamerať svoju pozornosť na spoločnú hru).
- * **Materiálna** – ide predovšetkým o poskytnutie zdrojov na uspokojenie základných potrieb (bývanie, stravovanie), prispôsobenie alebo zabezpečenie pomôcok pre denné rutiny, vyhľadanie vhodnej finančnej podpory (komunitné zdroje, zamestnávanie). Výskum ukázal, že dostatok rodinných zdrojov má vplyv nielen na kvalitu života rodiny, ale ja na to, ako rodina pristupuje k intervencii ich dieťaťa. Poskytnutie materiálnej podpory, ktorá uspokojí základné potreby – kde bývať, čo jesť, oblečenie, starostlivosť o dieťa, pomáha rodine zamerať sa na sekundárne priority, akou je napríklad intervencia pre ich dieťa (Dunst, Trivette in McWilliam & Scott, 2001). Tieto zistenia sú konzistentné s Maslowovou hierarchiou potrieb, ktorá hovorí, že rodiny sa nedokážu zamerať na vyššie potreby, kým nie sú uspokojené ich základné potreby.

Seabrook & Rodda (1991) tvrdia, že rodiny s novo identifikovaným dieťaťom s poruchou sluchu potrebujú podstatnú mieru podpory, ak majú dosiahnuť bod „konštruktívnej akcie“, kde robia efektívne rozhodnutia. Podpora môže vychádzať z vnútra rodiny alebo mimo nej, môže byť vnímaná ako formálna alebo neformálna v závislosti od vzťahu rodiny k zdroju pomoci. Štúdie sa líšia v názore, ktorú podporu pokladajú rodičia za najviac efektívnu. Meadow-Orlans

& Steinberg (1993) zistili, že napriek tomu, že interakcie medzi matkou a dieťaťom môže pozitívne ovplyvniť pomoc z rozličných zdrojov, neformálna podpora zahrňujúca manžela, širšiu rodinu a priateľov bola identifikovaná ako najviac dôležitá. Naopak matky, ktoré sa zúčastnili štúdie Meadow-Orlans, Mertens, Sass-Lehrer & Scott-Olson (1997), uvádzali, že učiteľia (v našich podmienkach by to boli poradcovia v ranej intervencii, pozn. autora) boli najväčším zdrojom pomoci.

McWilliam & Scott (2001) v tejto súvislosti upozorňujú, že je dôležité, aký druh podpory odborník poskytuje. Na ilustráciu uvádzajú metaforu o nakŕmení hladného rybou a naučení hladného rybárčenia. V oboch prípadoch dostane hladný pomoc, avšak iba ak ho naučíme chytať ryby, pomôže mu to byť hladným v budúcnosti. Paralela s intervenčným programom je nasledovná: profesionál, ktorý naviaže rodinu na seba a urobí ju tak bezmocnou, poskytuje pomoc rovnako ako ten, ktorý ju naučí využívať vlastné zdroje a vyhľadávať pomoc vo svojom okolí. Avšak iba rodina, ktorá sa naučí byť nezávislá na formálnej (odbornej) pomoci, sa bude vedieť postarať sama o seba aj v budúcnosti, v čase neprítomnosti profesionála.

Zdroje podpory pre rodinu

V poslednom období si začína mnoho odborníkov uvedomovať prínosy intervencie zameranej na zdroje. Vychádzajú z predpokladu, že rodiny majú často spojenia so širšou komunitou, odkiaľ môžu potencionálne čerpať veľké množstvo podpory. Tento predpoklad potvrdzujú zistenia Turnbull & Turnbull (2001), že členovia rodiny, priatelia, členovia komunity, profesionáli a iní rodičia detí s postihnutím môžu slúžiť ako zdroj a podpora pre rodiny. Maliszewski (1998) uvádza na príklade z vlastnej skúsenosti, ako komunita podporila ich nepočujúcu dcéru a tým aj ich rodinu. Zamestnávateľ dcéry obstaral TDD, poskytol tlmočnické služby, ponúkol posunkový jazyk a témy spojené s kultúrou nepočujúcich ako súčasť rozvojových kurzov pre svojich zamestnancov. Komunitné skupiny z okolia rodiny požiadali dcéru, aby urobila prezentáciu o nepočujúcich a ich kultúre pre širšiu verejnosť. Učiteľ zo školy sa ponúkol, že bude tlmočiť v kostole atď. Na týchto príkladoch môžeme vidieť, že podpora môže smerovať k rodine s nepočujúcim členom, ale takisto aj smerom von, od rodiny ku komunite.

Je pravdepodobné, že rodiny patria do viacerých komunit (blízke susedstvo, kresťanské spoločenstvo, vodácka komunita, komunita nepočujúcich atď.). Čím viacej komunitných vzťahov rodina má, tým väčšie množstvo zdrojov sa ponúka

na rôznych miestach. Preto by jedným zo základných cieľov ranej intervencie mala byť podpora toku zdrojov z komunity smerom k rodine.

Zdroje (ako sme už uviedli v druhoch podpory) sa týkajú hmotného majetku ako peniaze, doprava, starostlivosť o dieťa, informácií, ale takisto nehmotných atribútov, ako napríklad schopností a vedomostí. Rodinné zdroje môžu byť tiež charakteristiky v rodine, ktoré podporujú coping, limitujú deštruktívne vzorce a obohacujú každodenný život v rodine. Zoznam takýchto zdrojov zahŕňa flexibilitu, koheziivnosť, komunikáciu a postoje rodiny, schopnosť vychovávať, kvalitu partnerského vzťahu, podpornú štruktúru, schopnosť tolerovať individuálne rozdiely, uvedomenie si obmedzení, akceptáciu minulosti, schopnosť formulovať nové sny, asertivitu, porozumenie systému služieb a sociálne zručnosti (Olson & McCubbin in Jones, 1993). Tento zoznam samozrejme nie je kompletný, ale umožňuje zamerať pozornosť poradcu na množstvo zdrojov, ktoré rodina môže využívať v snahe vyrovnávať sa s každodenným životom.

Vplyv podpory na redukciu stresu v rodine

Viacere štúdie ukázali, že kvalita života rodiny je spojená s progresom dieťaťa (McWilliam & Scott, 2001) a choroba dieťaťa má na ňu negatívny vplyv (Meadow-Orlans, 1994). Rodičia sú vystavovaní chronickému stresu, keď vychovávajú dieťa so stratou sluchu. Príčinou môžu byť, ako sme už uviedli, časté návštevy u profesionálov, kontroverzné spory ohľadne orálnej alebo manuálnej komunikácie, ale aj rozhodovanie sa o školskom umiestnení dieťaťa. Významný stres môže spôsobiť aj fakt, že časť profesionálov predpokladá, že matka bude plniť dvojité rolu – matky aj učiteľa jazyka. Tieto streisy môžu podstatne odobrať z rodičovskej energie, času, finančných zdrojov, čo môže potencionálne viesť k frustrácii, depresii a sociálnej izolácii (Meadow in Quittner, 1991).

Sociálna podpora môže fungovať ako tlmič voči negatívnym efektom stresu (Crnic & Greenberg, 1987; Turnbull & Turnbull, 2001) a zohráva kritickejšiu rolu v schopnosti rodičov vyrovnávať sa so stresom (Hintermair, 2000). K podobnému názoru dospela Quittner (1991), ktorá predpokladá, že schopnosť vyrovnávať sa so stresom je mediovaná satisfakciou so sociálnou podporou. Matky, ktoré uvádzali vysoký stupeň rodičovského stresu a stresu spojeného s dieťaťom, sa cítili byť menej uspokojené ich sociálnou podporou. Nespokojnosť so sociálnou podporou zase ovplyvnilo ich psychologické fungovanie a menšiu spokojnosť so životom.

Quittner (1991) zároveň zistila, že strata sluchu u dieťaťa môže mať vplyv na sociálnu sieť matky. Matky nepočujúcich detí uvádzajú menšiu sociálnu

sieť a menej kontaktov s rodinou a matkami počujúcich detí. Tento fakt môže potvrdzovať predpoklad, že matky detí s postihnutím sú často sociálne izolované. Prekvapujúce je však zistenie, že napriek rozdielom vo veľkosti sociálnej siete vyzerali byť matky detí so stratou sluchu rovnako spokojné so sociálnou podporou ako počujúce matky (Quittner, 1991; Meadow-Orlans, 1994). Táto diskrepancia medzi veľkosťou sociálnej siete a vnímaním emocionálnej podpory nám naznačuje, že sociálna podpora je multidimenzionálnej povahy a poradca by sa mal snažiť určiť, ako môžu jednotlivé druhy podpory ovplyvniť stresory. K podobnému záveru dospel aj Hintermair (2000), ktorý tvrdí, že sociálna podpora musí byť poskytovaná rodinám veľmi opatrne a v rámci individuálneho kontextu rodičov.

Innocenti, Huh & Boyce (1992) v tejto súvislosti upozorňujú, že intervencia u vysoko stupňového stresu musí byť senzitívna na príčinu stresu, ktorý sa prejavuje. Je preto dôležité zvážiť, či intervencia rodinnému systému pomôže, alebo ublíži. Napríklad stresová intervencia zameraná na rodinnú podporu nemusí priniesť úžitok, ak sú stresorom charakteristiky dieťaťa. Autori uvádzajú, že z ich výskumu vyplýva, že matky uvádzali najvyššie skóre stresu v položkách opisujúcich typické charakteristiky detí s postihnutím (napr. neschopnosť dieťaťa plynule sa prispôbiť zmene a okoliu), a tie sa zmeniť nedajú.

Niektoré aspekty hluchoty dieťaťa prinášajú stres do rodiny, ktorý môže byť ovplyvnený systémom sociálnej pomoci (Lederberg & Golbach, 2002). Autorky tvrdia, že matky detí s poruchou sluchu uvádzali signifikantne väčšiu podporu od profesionálov, zatiaľ čo matky počujúcich detí uvádzali signifikantne väčšiu „všeobecnú“ podpornú sieť. Tieto zistenia sú konzistentné so štúdiou Quittner (1991). V ich výskume sa ukázalo, že podpora ako vyrovnávajúci faktor medzi rodičovským stresom a spokojnosťou so životom nie je stabilná postupom času. Vo veku dieťaťa 22 mesiacov a zároveň 4 rokov neovplyvňovala podpora významne rodičovský stres a všeobecnú spokojnosť so životom. Avšak vo veku 3 rokov dieťaťa zohrávala sociálna podpora veľkú úlohu.

Vplyv podpory na interakcie medzi matkou a dieťaťom

V poslednej časti tohto príspevku by sme radi upozornili na dve štúdie. MacTurk, Meadow-Orlans, Koester & Spencer (1993) zisťovali efekt skorých kognitívnych, sociálnych a komunikačných zážitkov na neskorší sociálny a jazykový vývin dieťaťa. Výsledky štúdie indikovali, že podpora profesionálov, rodiny a priateľov (vo veku dieťaťa 9 mesiacov) bol signifikantný prediktor kvality interakcií medzi matkou a dieťaťom vo veku 18 mesiacov.

Takisto Meadow-Orlans & Steinberg (1993) zisťovali efekt sociálnej podpory na interakcie medzi matkou a dieťaťom, avšak na rozdiel od predchádzajúcej štúdie sa zamerali na 18. mesiac dieťaťa. Autorky porovnávali 20 matiek počujúcich detí s 20 matkami detí so stratou sluchu (všetky deti boli identifikované do veku 7 mesiacov). Výsledky štúdie poukázali, že externé hodnotenie interakcií matka/dieťa u matiek nepočujúcich detí, ktoré uvádzali vysoký stupeň podpory, boli porovnateľné s matkami počujúcich detí, avšak matky nepočujúcich detí, ktoré uvádzali nízky stupeň podpory, boli hodnotené signifikantne negatívnejšie než tie druhé.

Tieto autorky zároveň tvrdia, že obdobie, v ktorom je podpora poskytnutá, zohráva významnú úlohu v intervencii. Zdá sa, že matky, ktorým sa dostalo podpory čo najbližšie k dobe zistenia diagnózy straty sluchu u ich dieťaťa, mali z podpory väčší úžitok, pretože demonštrovali viac pozitívne interakcie matka/dieťa. Autorky uzatvárajú, že úroveň podpory vyzerá byť viac dôležitá ako množstvo zdrojov podpory a postupné kombinovanie podpory z rozličných zdrojov zvyšuje pozitívny efekt intervencie.

Záver

Mnohé výskumné štúdie zistili signifikantný vzťah medzi sociálnou podporou a jej efektom na rodinu. Ich závery majú dôležitú implikáciu pre prax v oblasti ranej intervencie. Odborník poskytujúci podporu v rodine by sa mal zamerať na formálnu aj neformálnu podporu, pretože obe majú pozitívny vplyv na zvládanie stresu v rodine, aj na interakcie medzi rodičom a dieťaťom. Snahou poradenského pracovníka by pritom malo byť, aby rodina získala čo najväčší stupeň nezávislosti. Pred poskytnutím podpory je nutné senzitivne identifikovať zdroje a priority, ktoré rodina má v emocionálnej, informačnej aj materiálnej oblasti. Takýto postup poskytne odborníkovi cenné informácie o primárnych potrebách rodiny pred tým, ako sa začne zaoberať problémami spojenými so stratou sluchu dieťaťa. Nevystaví sa tak riziku, že rodina nebude schopná spolupracovať, pretože potrebuje uspokojiť potreby na nižšej úrovni.

Použitá literatúra

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Crnic, K., & Greenberg, M. (1987). Maternal stress, social support, and coping: Influences on the early mother-infant relationship. In C. F. Z. Boukydis

- (Ed.), *Research on support for parents and infants in the postnatal period* (pp. 25–40). Norwood, NJ : Ablex Publishing, 25–40.
- Dunst, C. J., & Bruder, M. B. (2002). Valued outcomes of service coordination, early intervention, and national environments. *Exceptional Children*, 68(3), 361–375.
- Greenberg, M. T. (1983). Family stress and child competence: The effects of early intervention for families with deaf infants. *American Annals of the Deaf*, 128, 407–417.
- Hanson, M. J., & Hanline, M. F. (1990). Parenting a child with a disability: A longitudinal study of parental stress and adaptation. *Journal of Early Intervention*, 14(3), 234–248.
- Hintermair, M. (2000). Hearing impairment, social networks and coping: The need for families with hearing-impaired children to relate to other parents and to hearing impaired adults. *American Annals of the Deaf*, 145(1), 41–53.
- Innocenti, M. S., Huh, K., & Boyce, G. C. (1992). Families of children with disabilities - Normative data and other considerations on parenting stress. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(3), 403–427.
- Jones, E. A. (1993). *Partnership with families* (clinical training manual). Colorado Springs : Colorado School for the Deaf and the Blind.
- Lederberg, A. R., & Golbach, T. (2002). Parenting stress and social support in hearing mothers of deaf and hearing children: A longitudinal study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 330–345.
- Luterman, D. (1979). *Counseling parents of hearing-impaired children*. Boston : Little Brown.
- Maliszewski, S. J. (1998). Reflections on family support: One parent's perspective. In F. Bess (Ed.), *Children with Hearing Impairment: Contemporary Trends* (pp. 311–321). Nashville, TN : Vanderbilt Bill Wilkerson Center Press.
- MacTurk, R. H., Meadow-Orlans, K. P., Koester, L. S., & Spencer, P. E., *Social Support, Motivation, Language, and Interaction: A Longitudinal Study of Mothers and Deaf Infants*, 138(1), 19–25.
- McWilliam, R. A., & Scott, S. (2001). A support approach to early intervention: A three-part framework. *Infants & Young Children*, 13(4), 55–66.
- Meadow-Orlans, K. P., & Steinberg, A. G. (1993). Effects of infant hearing loss and maternal support on mother-infant interactions at 18 months. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 407–426.
- Meadow-Orlans, K. P. (1994). Stress, support, and deafness: Perceptions of infants' mothers and fathers. *Journal of Early Intervention*, 18(1), 91–102.

- Meadow-Orlans, K., & Sass-Lehrer, M. (1995). Support services for families with children who are deaf: Challenges for professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(3), 314–334.
- Meadow-Orlans, K., Mertens, D., Sass-Lehrer, M., & Scott-Olson, K. (1997). Support services for parents and their children who are deaf or hard of hearing: A national survey. *American Annals of the Deaf*, 142(4), 278–293.
- Meadow-Orlans, K., Mertens, D. M., & Sass-Lehrer, M. (2003). *Parents and their deaf children: The early years*. Washington, DC : Gallaudet University.
- Quittner, A. L. (1991). Coping with a hearing-impaired child: A model of adjustment to chronic stress. In J. H. Johnson & S. B. Johnson (Eds.), *Advances in child health psychology* (pp. 206–221). Gainesville, FL : University of Florida Press.
- Sass-Lehrer, M. (2004). Early detection of hearing loss: Maintaining a family-centered perspective. *Seminars in hearing*, 25(4), 295–307.
- Seabrook, J., and Rodda, M., (1991). Parental response to deafness: How can we help? *ACEHI/ACEDA*, 17, 64–70.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.

Mgr. Silvia Hovorková
Pedagogická fakulta UK
katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
Infosluch@yahoo.com

SEBEREFLEXE SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH DĚTÍ JAKO SOUČÁST PŘÍPRAVY NA BUDOUCÍ POVOLÁNÍ

Milouš Potměšil

Souhrn

Autor se zabývá sebereflexí dětí se sluchovým postižením jako faktorem, který se významnou měrou podílí na procesu socializace, a tedy i na míře konkurenceschopnosti při uplatnění se na trhu práce.

Klíčová slova

Sebereflexe, sluchové postižení, trh práce.

Abstract

Hearing-impaired children's self-reflection as an aspect of their professional preparation

The paper examines self-reflection of hearing-impaired children as a factor which plays a major role in the process of socialization and as such has an effect on the degree of successfulness on the labour market.

Key words:

Self-reflection, hearing-impairment, labour market.

Cílová skupina sluchově postižených dětí, kterou se budeme v této práci zabývat z hlediska schopnosti a projevů sebereflexe jako předpokladu pro přípravu na povolání a tedy i pro konkurenceschopnost na trhu práce, je skupinou, kterou M. Vágnerová¹ zařazuje ve své práci do středního školního věku a na začátek pubescence. Jedná se tedy o věk, kdy dochází k dospívání. V naší práci se přikloníme k členění, které uvádí americká literatura, například Libert

¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

a Wicks-Nelson² a u nás Macek³ používají toto označení věkového rozpětí mezi dětstvím a dospělostí. Odráží se zde snad více respektování celkové akcelerace individuální i společenské ve věkově vymezené širší skupině. Stejně jako uvedení autoři budeme členit toto období na tři etapy:

- časnou adolescenci 10–13 let
- střední adolescenci 14–16 let
- pozdní adolescenci 17–20 let.

Věková skupina, kterou se budeme zabývat, je v rozmezí 10 až 16 let. Převedeno do praxe školního vzdělávání to znamená, že se bude jednat o žáky v pátých až devátých ročnících speciálních škol pro sluchově postižené.

Podle M. Vágnerové se ve středním školním věku – pro účely této práce spíše v jeho horní hranici – jedná o období přípravy na podstatně dynamičtější období dospívání. Z pohledu vývoje sebereflexe je třeba uvést, že v tomto období je vymezen osobní standard dítěte.⁴ Na základě osobních školních zkušeností si je dítě schopno určit svůj optimální výkon, který vede ke spokojenosti dospělých osob v jeho okolí. Jedná se o proces sebereflexe, který je opřen o dítěti známé požadavky a očekávání rodičů. Takové hodnocení žáka zvenku je použito ve vlastním procesu sebehodnocení jako srovnávací. Z vlastní praxe nám jsou známy příklady dětí, v jejichž rodinách nebylo vzdělání ani jeho úrovni přiřazeno příliš vysoké hodnocení v hierarchii hodnot, a tyto děti reagovaly na své výsledky ve škole, které byly hodnoceny jako nevyhovující, velice klidně a bez obav z negativních reakcí ze strany rodičů. Také dítě, které bylo ve škole i doma označováno jako neposlušné nebo neukázněné, se při rozhovoru odvolávalo

² LIEBERT, R. M., WICKS-NELSON, R. *Developmental psychology*. 3rd. edition. Prentice-Hall. Inc. Englewood Cliffs. New Jersey 1980. 655 s. ISBN 0-13-208256X.

³ MACEK, P. *Adolescence*. Praha : Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-348X.

⁴ **Osobní standard** je termín M. Vágnerové a odráží v něm dosažitelnost jisté, dítěti známé úrovně a její přijatelnost pro dospělé – rodiče, pedagogy. Pro naši práci je tento termín výhodný, protože k jeho stanovení, byť velmi pomyslnému, dochází na základě sebehodnocení a sebereflexe. Na začátku středního školního věku, pro nás na počátku adolescence, je této operace dítě schopno. Pokud budeme uvažovat o postiženém dítěti, pak je třeba uvést, že pokud dítě vládne nepostiženým intelektem a jeho řeč i myšlení mají věku přiměřenou úroveň, pak s osobním standardem dítěte můžeme počítat a z hlediska pedagogického pracovat. U dětí se sluchovým postižením, s nepřiměřeně vyvinutou pojmovou zásobou nemůžeme předpokládat aktivní práci s vlastními zkušenostmi, jejich zobecněním a využitím pro jednání a plánování na základě sebereflexe. Zřejmě, jak se ukáže později, bude opět na vině komunikační bariéra, která neumožňuje vývoj psychických funkcí, tak aby se nejednalo o komplexní postižení, ale o „pouhou“ vadu.

na skutečnost, že takové již je a nedá se s tím „nic dělat“. Aspirace dětí je tedy velmi ovlivněna rodinným prostředím a hodnoceními, se kterými se dítě setkává v tomto období od dospělých.

Sebepojetí dítěte v *období časně adolescence* je postaveno na subjektivním zobrazení vlastní osobnosti. Do jisté míry je korigováno vlastní zkušeností, ale stále ještě – a to zejména zpočátku tohoto období – není založeno na hlubším zobecnění, ale často se opírá o dílčí výsledky, ať úspěchy nebo neúspěchy. Zpravidla se uvádí, že už děti ve věku sedmi let jsou schopny přijímat z prostředí informace verbální i neverbální o tom, co si o jejich činnosti nebo výsledcích myslí dospělí. Ke zpracování takové informace musí však být dítě vybaveno potřebnou mentální úrovní, aby mohlo vůbec takový proces zahájit. Máme-li uvažovat o vlastní identitě dítěte ve věku počínající adolescence, je třeba zajistit mu volnost a podmínky pro proces její konfigurace. Bouřlivý vývoj probíhá v oblasti sociálních vztahů a schopnosti jejich koncepce, tělesný vývoj v této době počínají ovlivňovat i sekundární pohlavní znaky a v neposlední řadě je to srovnávání výsledků vlastní činnosti s vrstevníky. Pokud pojmáme identitu dítěte, její uchopení a následné přijetí jako základ k dalšímu rozvoji osobnosti a podklad pro sebehodnocení, sebepojetí či sebereflexi, pak je třeba se u identity poněkud pozastavit.

Pro účely této zprávy jsme charakterizovali adolescenci a proces vývoje sebereflexe jako hodnotu ovlivněnou prostředím a bezesporu také sluchovým postižením, kterému je zaměření této práce věnováno. Sebereflexi budeme i nadále pojímat jako činnost – zamýšlení se jedince nad sebou samým, patří sem i schopnost reflexe vlastní minulosti a její zhodnocení, případně využití předešlých zkušeností či závěrů k dalšímu plánování. V souvislosti se schopností sebereflexe budeme také používat termín sebepojetí, ten charakterizujeme podle J. Průchy⁵ jako vlastní představu jedince o svém „já“, která je dlouhodobějšího charakteru.

Zkoumanou skupinu tvoří sluchově postižené děti, kterými se budeme v této práci zabývat z hlediska schopnosti a projevů sebereflexe. Vzhledem k tomu, že se setkáváme v surdopedii s terminologickou nejednotností, vymezíme si skupinu sluchově postižených dětí z hlediska jejich postižení. Především trváme na tom, že existuje rozdíl mezi termínem vada a postižení. Vadu budeme pojímat jako jistou biologickou nedostatečnost ve srovnání s většinou populace.

⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha : Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-252-1.

Postižení je v našem pohledu charakterizováno následně jako vada pojímaná z širšího pohledu, pro speciální pedagogiku zvláště zajímavého, protože souvisí velmi úzce se sebestojetím a také se sebereflexí. V předkládané práci se tedy budeme zabývat sluchově postiženými dětmi, jejichž společným znakem je sluchová vada různé závažnosti a dále zařazení do speciální školy pro sluchově postižené. V úvodní části je tento problém jistě dostatečně osvětlen, ale protože pro námi sledovanou problematiku je toto hledisko ze strany dětí zajímavé, budeme jej sledovat jako jednu ze specifických položek. Další vymezení skupiny, se kterou budeme pracovat, je **vymezení věkové**. Záměrně jsme použili termínu **adolescence** v již dříve popsaném kontextu. Jedná se o věkovou skupinu, kterou M. Vágnerová⁶ zařazuje do středního školního věku a na začátek pubescence. Podle dříve podrobněji uvedeného členění se budeme zabývat obdobím časně adolescence – věkovým rozpětím 10–13 let, a dále střední adolescencí – věkovým rozpětím 14–16 let. V praxi speciálních škol to reprezentuje výběr dětí-žáků pátých až devátých ročníků. Již dopředu lze očekávat v tomto tvrzení různé diskrepance, protože současný český školský systém umožňuje vznik anomálií, při kterých věk dítěte neodpovídá jeho zařazení do ročníku a nejedná se pouze o případy, kdy žák ročník opakuje. Z hlediska věku dětí budeme výsledky této skupiny analyzovat tak, abychom mohli popsat případný vývoj v jednotlivých položkách a přiblížit se více k návrhu na speciálněpedagogické aktivity, které bude možné využít v praxi.

Pro potřeby naší práce jsme oslovili všechny školy pro sluchově postižené v České republice. Jednalo se o školy nebo školská zařízení, ve kterých je jednou ze součástí komplexu také základní škola pro sluchově postižené.

Přehled speciálních škol a školských zařízení pro sluchově postižené, ve kterých jsme požádali o spolupráci⁷:

- **SPECIÁLNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA A ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ Olomouc**
- **SPECIÁLNÍ ŠKOLY A ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ Brno**
- **SPECIÁLNÍ ŠKOLY A ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ Liberec**

⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

⁷ Vzhledem k tomu, že výzkum proběhl před vstupem školského zákona 561/2004 Sb. v platnost, jsou zde použity názvy škol platných v této době.

- SPECIÁLNÍ ŠKOLY A ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ **Plzeň**
- SPECIÁLNÍ ŠKOLA A ZAŘÍZENÍ PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ **Ostrava-Poruba**
- SPECIÁLNÍ ŠKOLY PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ **Valašské Meziříčí**
- SPECIÁLNÍ ŠKOLY PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ **Hradec Králové**
- SPECIÁLNÍ ŠKOLY PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ A PRO DĚTI A ŽÁKY S VADAMI ŘEČI **Kyjov**
- SPECIÁLNÍ ŠKOLY PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ A PRAKTICKÁ ŠKOLA **Praha 5**
- SPECIÁLNÍ ŠKOLY PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ **Praha 5**
- SPECIÁLNÍ ŠKOLY PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ **Praha 2**

S prosbou o možnost sestavení kontrolní skupiny slyšících dětí jsme se obrátili na Základní školu Náves Svobody 38, Olomouc-Holice, která z hlediska námi kladených požadavků nejlépe splňovala podmínky. Vzhledem k tomu, že všechny speciální školy pro sluchově postižené jsou organizovány jako školy internátní v rámci regionů přibližně na úrovni krajů,⁸ demografická struktura je tudíž poměrně pestrá, a bylo tedy třeba přihlídnout ke složení kontrolního vzorku slyšících dětí, aby co nejvíce odpovídal demografickou skladbou dětem ve speciálních školách, které není možné jednotně zařadit do skupiny dětí městských nebo vesnických. Okrajová část města Olomouce se tomuto požadavku přiblížila nejvíce, i když se domníváme, že se demografické vlivy nepromítaly významným způsobem do našich výsledků.

Podle údajů, sdělených řediteli speciálních škol, bylo možno uvažovat o vzorku 441 sluchově postižených dětí, žáků pátého až devátého ročníku speciální základní školy. Kromě speciální školy v Ivančicích (35 dětí) jsme získali údaje od 327 dětí, což je 76 % z celkového počtu sluchově postižených dětí, které ve speciálních školách pro sluchově postižené plní svoji školní docházku. Jako společné jednotící kritérium jsme použili právě tu skutečnost, že děti jsou žáky speciální základní školy pro sluchově postižené. Uvedené kritérium totiž vylučuje přítomnost a tím i účast dětí s mentálním postižením.

⁸ Určitou výjimku tvoří hlavní město Praha, kde jsou tři plně organizované základní školy pro sluchově postižené s dalšími zařízeními, která vytvářejí běžný standard. Všechny uvedené speciální školy zajišťují výchovu a vzdělávání dětí a žáků z Prahy a středočeského kraje.

Metodika výzkumu

Sestavili jsme a po pilotním ověření uvedli dotazník, jehož administrace by měla být při použití ve speciálněpedagogické praxi poměrně jednoduchá – k tomu byly zvoleny i formulace výroků, které by měly být respondentům dostatečně srozumitelné. Na druhé straně, i když víme, že se stále zvyšuje počet pedagogických pracovníků ve speciálních školách pro sluchově postižené, kteří absolvovali doplňkové vzdělávání ve znakovém jazyce, je text dotazníku připraven tak, aby byl pro průměrného uživatele znakového jazyka přeložitelný a tím i tlumočitelný pro zvýšení jistoty, že dítě rozumí výroku nebo otázce.

V dotazníku jsou zařazeny výroky do šesti skupin podle sledované oblasti. Jedná se o oblasti:

- sebepojetí včetně pojetí sluchové vady
- empatie
- sociálního chování, které by respondent volil
- pohledu na rodinné prostředí
- sebereflexe a plánů
- sebehodnocení
- hodnocení vztahu k okolí – diferencující vztah k rodině, škole i vrstevníkům.

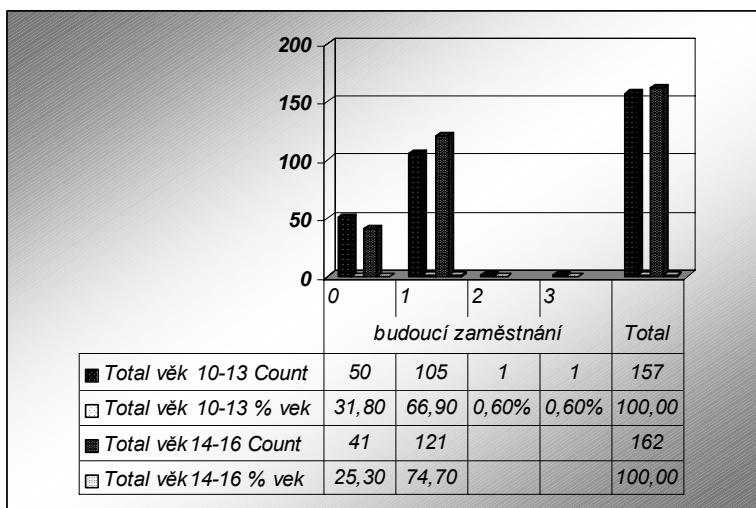
Pro odpovědi jsme zvolili pětistupňovou škálu. Předpokládáme totiž, že respondenti tak budou mít možnost jemnějšího hodnocení. Navržené stupně pro odpovědi jsou zvoleny tak, aby v rozmezí hodnocení 1–5 (silný souhlas až silný nesouhlas) bylo možno následně použít i statistické metody pro vymezení vztahů mezi jednotlivými položkami. Pro možnost, kdy dítě nechápe výrok nebo není schopno odpovědět, jsme volili u všech položek výrok „nevím“. Předpokládáme, že možnost bude využita v těch případech, kdy děti nebudou schopny odpovědět vzhledem ke složitosti výroku (ne však k jeho nižší míře srozumitelnosti z jazykového hlediska – snažili jsme se vyvarovat působení češtiny jako metajazyka) nebo nízké míře kompetencí dítěte v oblasti sebereflexe.

Část dotazníku, která je informativní pro toto sdělení, byla zaměřena na sebereflexi a její užití při pohledu do budoucnosti. První dotaz se týkal představy dětí o budoucím zaměštění. Nedokončená věta „*Až skončím školu, chci pracovat jako...*“ měla být dětem podnětem pro pokračování v této úvaze a pro nás zdrojem hodnocení relevance výroku. V 232 případech měli sluchově postižení respondenti jasno v představě o vlastní profesní budoucnosti a v 93 případech větu nedokončili. Ve srovnání s kontrolní skupinou slyšících dětí je rozdíl

v nedokončených větách 10 % v neprospěch sluchově postižených. V tomto případě stejně jako v následujícím se sebereflexe stává základem pro sebepojetí jako dlouhodobého procesu, který je takto zjevně narušen.

Následující oblast dotazníku byla zaměřena na sebereflexi spojenou s budoucností dítěte. Zcela přiměřeně věku se i zde ukazoval rozdíl ve vyjasněnosti jak budoucího zaměstnání, tak v úvahách o budoucí vlastní rodině. I nevelký rozdíl (v obou případech okolo deseti procent) ukazuje na vývoje podmíněný rozvoj a nabízí možnosti jeho využití při výstavbě sebereflexe (tab. 1).

Tab. 1



Statistické vyhodnocení údajů je uvedeno v následující tabulce 2. První položka „budoucí zaměstnání“ je hodnotou 0,065 na hranici statistické významnosti.

Tab. 2

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,244(a)	3	0,065
Likelihood Ratio	7,818	3	0,05
Linear-by-Linear Association	5,737	1	0,017
N of Valid Cases	427		
a 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,23.			

Závěr

Cílem tohoto příspěvku nebylo zaměření na specifické úkoly metodiky a praxe jednotlivých kroků při výstavbě sebereflexe sluchově postižených dětí jako na problematiku ryze surdopedickou, ale propojení poznatků získaných výzkumnými činnostmi – pojetí totální komunikace jako prostředku pro výchovu a vzdělávání, klima školních tříd a konečně celá oblast sebereflexe s poznatkovou základnou již jinde publikovanou. Uvádíme nejdůležitější body, které by bylo potřeba splnit pro to, aby se mohlo hovořit o vývoji sebereflexe sluchově postižených dětí jako integrální součásti zdravého psychického vývoje, a tím přispět i ke zlepšení jejich reflexe vlastní budoucnosti.

- Vytvářet pojmovou zásobu pro oblast, ve které se sebereflexe a procesy s ní spojené nacházejí. Tuto výstavbu zahájit již od raného věku bez ohledu na komunikační způsob, který je preferován jako přirozený nebo primární.
- Postupovat tak, aby se sluchové postižení nestalo dominantním problémem, a riskovat tak, že aktivity budou směřovány pouze na oblast rozvoje komunikace a slovní nebo znakové zásoby.
- S odvoláním na výsledky našeho výzkumu v oblasti sebereflexe se zaměřit zejména v počátečních fázích speciálněpedagogické práce na grafickou oporu a využívat kresby, které navrhuje Greenberg se spolupracovníky v projektu PATHS.
- Při práci se zaměřit na metody a techniky vycházející z behaviorálního základu, který je založen na vlastní zkušenosti a aktivitě, a usnadnit tak dětem se sluchovými vadami, a tím i s omezeným přísunem plnohodnotných informací, pro průběh sociálního a náhodného učení lepší vhled do problémů.

- Podporovat a rozvíjet schopnost dětí při vyjadřování myšlenek, pocitů, charakteristiky a pojetí jejich sociálních vztahů a s tím spojenou možnost jejich lepší kontroly a ovlivňování.
- Využívat techniky hraní rolí k osvětlení principů a dějů, které jsou sluchově postiženým kvůli jejich handicapu skryty, a tím se stávají jinak nevyužitelnými.
- Na základě poznaných a procvičených dovedností z oblasti sebereflexe rozvíjet následně i rozhodovací proces, pro který je věku a intelektu přiměřená schopnost sebereflexe jedním z důležitých východisek.

Miloň Potměšil

Katedra speciální pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc

**KOMPARÁCIA VNÍMANIA
PREFEROVANEJ A AKTUÁLNEJ SOCIÁLNEJ KLÍMY
V TRIEDACH STREDNÝCH ODBORNÝCH UČILÍŠŤ
PRI REEDUKAČNÝCH DOMOVOCH PRE MLÁDEŽ**

Jarmila Žolnová

Abstrakt

Príspevok prezentuje výsledky skúmania rozdielov vo vnímaní preferovanej a aktuálnej sociálnej klímy v triedach stredných odborných učilíšť pri reedukačných domovoch pre mládež a stredných odborných učilíšť bežného typu. Ukázalo sa, že učni majú vyššie očakávania v jednotlivých zložkách klímy, ako je ich aktuálne hodnotenie.

Kľúčové slová

Sociálna klíma triedy, preferovaná, aktuálna sociálna klíma, reedukačný domov pre mládež, stredné odborné učilište.

Abstract

A comparison of the perception of the ideal and the real social climate at vocational schools in re-educational institutions for adolescents

The paper presents results of a study examining the differences in perception of the ideal and the real social climate at vocational schools in re-educational institutions for adolescents and at common vocational schools. Results indicate that pupils have higher expectations about the properties of individual components of the social climate. This is because they not always evaluate the existing climate favourably.

Key words

Social climate in classrooms, ideal and real social climate, re-educational facilities, vocational schools.

Školská trieda je po rodine druhá najvýznamnejšia sociálna skupina, prostredníctvom ktorej sa za pomoci výchovno-vzdelávacieho procesu realizuje socializácia mladého človeka. Okrem formálnych vzťahov v triede, ktoré sú dané organizáciou triedy a rozdelením rolí v nej (napr. učiteľ má nad učňami prevahu svojim vzdelaním, informovanosťou i celou osobnosťou), sa v triede vytvárajú i neformálne, osobné výberové vzťahy na úrovni učeň – učeň, i na úrovni učiteľ – učeň (Kačáni a kol., 1999). Tieto osobné vzťahy, ktoré sú výrazom sympatií a blízkosti, tvoria zložitú sieť. Neformálne skupiny učňov môžu edukačnú prácu pedagógov tak podporovať, ako aj sťažovať. Učiteľ svoju činnosť musí postaviť na najhlbšom poznaní každého učňa ako individua i ako člena sociálnej skupiny. Prostredie triedy je súborom vonkajších a vnútorných podmienok, ktoré ovplyvňujú edukačný proces. Trieda je založená na interakcii dvoch generácií dospelých a detí alebo mládeže, v ktorej každý účastník je subjektom doterajších skúseností, poznatkov, hodnôt. Pôsobením vonkajších podmienok sa ďalej rozvíja a formuje. Subjektívno-objektívne vzťahy tvoria neustálu existenčnú základňu výchovy. Učiteľ stredného odborného učilišťa sa na vyučovaní stretáva s učňami, ktorí sa navzájom líšia schopnosťami, záujmami, osobnostnými vlastnosťami, sociálnym a výchovným zázemím. Učiteľ v reedukačnom procese musí počítať s faktorom, že popri porušenom vzťahu k spoločnosti majú učni narušený aj vzťah k vzdelaniu. Učiteľ má vnímať učňa nielen ako objekt svojho pôsobenia, ale „vychovávaný“ má mať šancu byť v tomto procese subjektom pôsobenia (Stankowski, 2003). Inými slovami, osobnosť učňa sa bude nachádzať v situáciách voľby medzi identifikáciou so sociálnym vplyvom a izoláciou, alebo bude bojovať s niektorým z nich. Takáto zdanlivo protichodná pozícia osobnosti ako objektu nesie v sebe aj charakteristiku subjektu socializácie. Učeň vo vekovom rozpätí 16–18 rokov je nositeľom bohatých sociálnych skúseností a začína chápať seba v kontexte určitého spôsobu života. Učiteľ na základe týchto informácií môže kompetentne rozhodnúť o praktických opatreniach usmerňujúcich jeho optimálny vývin. Vplyv učiteľa na rozvoj osobnosti učňa nie je izolovaným procesom, ale prebieha v triede i v prostredí reedukačného domova.

Klíma i atmosféra sú javy, ktoré vyjadrujú niečo nehmatateľné, niečo, v čom sa pohybujeme, cítime, vnímame.

Podľa Antona Furmana (1998) pojem klíma vyjadruje súhrn všetkých premenných prostredia, ktoré svojou povahou klímu vytvárajú a zároveň ju ovplyvňujú.

Helena Grecmanová (2003, s. 17) vysvetľuje klímu ako „...odraz objektívnej reality v našom subjektívnom vnímaní, prežívaní a hodnotení“.

Payne a Pheysey opisujú klímu ako: ...odraz obsahu a zdrojov zvyčajných hodnôt, postojov, noriem, správania a pocitov člena sociálneho systému“ (In Gruneberg, Wall, 1984).

Podľa Fishera (In Kolář, 2003) je klíma subjektívnym produktom pôsobenia sociálneho prostredia na žiakov a učiteľov. Klímu vytvárajú všetci v triede svojím konaním a správaním.

Jan Lašek (2001, s. 63) hovorí o klíme triedy ako „...o trvalejšom sociálnom a emocionálnom naladení žiakov a učiteľov vo vzájomnej interakcii“. Chápe ju ako „jav sociálny, skupinový, ktorý je viazaný recipročne na svojich tvorcov, je nimi vytváraný a zároveň na ne pôsobí“. Obsahové hľadisko klímy triedy zahŕňa vnímanie, postoje, hodnotenie, reagovanie na všetko, čo sa v triede odohráva alebo sa už stalo, alebo aj to, čo sa očakáva, že sa odohrá.

Domnievame sa súhlasne s Helenou Grecmanovou (2003), Jiřím Marešom a Jarom Krívohlavým (1995), že ide o zovšeobecnenie postojov, vnímania procesov tých, ktorí sú priamymi účastníkmi edukačného procesu.

Časové hľadisko vyjadruje, že ide o jav dlhodobý, typický pre určitú triedu niekoľko mesiacov až rokov pri zachovaní približne rovnakých podmienok.

Podľa nášho názoru **klíma triedy** je subjektívny odraz vnímania, prežívania a hodnotenia dlhodobých vzťahov v triede všetkými jej aktérmi. Je to stav, ale i proces, ktorý sa vytvára v edukačných i v reedukačných procesoch školskej triedy a ktorý spätne ovplyvňuje procesy v triede. Klímu triedy chápeme ako cieľ i ako prostriedok na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov.

Jiří Mareš a Jan Lašek (2003) pre užšie poznanie rozsahu zvláštností triedy odporúčajú používať termíny vyjadrujúce sociálnopsychologický rozmer. Sú to sociálna klíma a sociálna atmosféra, pričom pre základné rozlíšenie oboch terminov dôležitú úlohu zohráva dimenzia času a dimenzia premenlivosti vzťahov.

Atmosféra triedy sa používa v najužšom zmysle ako krátkodobé, situačne podmienené sociálne a emočné naladenie v triede celou skupinou žiakov alebo niektorými jej členmi, ktoré sa môže v priebehu jednej vyučovacej hodiny meniť podľa okolností (pred písomnou prácou, pri riešení nepredvídateľnej konfliktnej situácie, po príchode inšpekcie do triedy atď.). Ide o situácie, ktoré nie sú súčasťou každodenného edukačného procesu.

Klímu triedy vytvárajú jej **aktéri**. Helena Grecmanová (2003) a Teodor Kollárik (1999) za aktérov klímy triedy považujú všetkých žiakov, ktorí navštevujú danú triedu, a učiteľov vyučujúcich v triede.

Anton Furman (1997/1998) píše, že ak učiteľ skúma vnímanie klímy triedy u každého žiaka zvlášť, hovoríme o individuálnej úrovni klímy.

Z praxe v reedukačnom domove vieme povedať, že aj jeden žiak s ťažkými poruchami správania dokáže ovplyvniť a meniť klímu triedy negatívnym smerom. Túto problematiku ovplyvňovania klímy triedy jedným aktérom nemáme u nás zatiaľ preskúmanú a vedecky podloženú.

Aktéri klímy vstupujú do triedy s rozdielnym statusom, postojom a skúsenosťami z doterajšieho rodinného a školského prostredia. Prostredníctvom sociálneho života v triede môže dochádzať k zmenám sociálneho statusu, k zmenám rolí, k upevňovaniu a vytváraniu nových sociálnych a psychických potrieb. Individuálne danosti aktérov a aktuálne prežívanie života v triede sú determinantami klímy triedy. „Sú relatívne svojbytné, ovplyvňujú vznik, podobu a účinky klímy.“ (Lašek, 2001, s. 60)

Podľa Jana Laška (2001) determinantami triedy sú:
zvláštnosti žiakov: žiak ako individuálna osobnosť a žiak ako člen triedy
zvláštnosti učiteľov: učiteľ ako individuálna osobnosť a štýl jeho výučby
zvláštnosti triedy: vzťah učiteľ a trieda, žiaci ako celok, skupiny v triede.

Najmenšími časťami klímy triedy sú **zložky**, ktoré vytvárajú zložitú štruktúru. V rámci štruktúry klímy triedy dochádza k ich zoskupovaniu do dimenzií. Podľa toho, ako silne alebo slabo determinanty na seba pôsobia, vytvárajú kvalitu a kvantitu dimenzií.

Moos (In Glover, Coleman, 2005) vymedzuje tri dimenzie klímy triedy. Je to dimenzia osobného rastu alebo cieľová orientácia, dimenzia vzťahová a dimenzia udržiavania a zmeny systému.

Zostavenie dimenzií a ich obsahové naplnenie zložkami závisí od toho, aký výskumný alebo diagnostický dotazník si zostavi výskumník alebo učiteľ. Školská trieda je skupinou, v ktorej sa utvárajú a formujú funkčné a neformálne vzťahy.

Špecifikom triednej skupiny je jej premena v kolektív, ktorý sa vyznačuje dobrou vnútornou organizovanosťou, spoluprácou, zodpovednosťou (Vízdal, 1988).

Podľa Tucmana (In Lovaš, 1997) správanie v skupine je produktívne, riešia sa problémy, plnia sa úlohy, vzťahy sú stabilizované a dosahuje sa optimálny výkon. Učni sú zaujatí školskou prácou, sú jasne stanovené a plnené pravidlá správania sa a vysoko hodnotia pomoc učiteľa (Lašek, 2001). Môžeme povedať, že takáto skupina sa vyvíja progresívnym smerom, medzi učiteľom a učňom je dobrý vzťah. Vývin skupiny môže mať aj regresívny charakter. Vtedy sú vzťahy

narušené, dochádza k častým konfliktom, prevláda napätie, vzdor, nedisciplinovanosť učňov. Komunikácia v triede medzi aktérmi klímy určuje dynamiku triedneho systému. Učiteľ prostredníctvom komunikácie prináša do triedy vyučovaci obsah, realizuje vyučovacie metódy. Okrem symetrických vzťahov sa medzi učiteľom a žiakmi vytvárajú asymetrické vzťahy. V asymetrickom vzťahu môže učiteľ rozhodovať o tom, s kým, o čom a akým spôsobom bude komunikovať. Už len uprednostňovanie niektorých žiakov, spôsob komunikácie (výška tónu, hlasnosť, mimika tváre), hodnotenie žiaka odráža postoj k nemu. To sa deje často pred celou triedou. Učiteľ je vnímaný a hodnotený všetkými žiakmi a takto sa vytvára celá sieť vzťahov.

Aby sa v triede mohli realizovať výchovno-vzdelávacie a reedukačné ciele, je potrebné, aby boli jasne a stručne stanovené pravidlá správania sa. Ich zostavovateľmi majú byť učители a žiaci. Učiteľ vystupuje v role koordinátora a organizátora. Podľa Stanislava Bendla (2004) učiteľ pri ich zostavovaní má rešpektovať zásadu optimizmu, cieľavedomosti, zrozumiteľnosti, úprimnosti, dôslednosti, jednotnosti, trpezlivosti a orientácie na kladné vlastnosti žiakov.

Dodržiavať poriadok v triede napomáhajú aj komunikačné pravidlá (Gavora, 2003). Autokratické pravidlá komunikácie stavajú žiaka do roly čakateľa, pasívneho prijímateľa informácií. Žiaci sa v tichosti spájajú do skupín a s učiteľom bojujú o moc. Hľadajú stratégie, ako narušiť priebeh vyučovania, vyvieť učiteľa z miery. Autokratický učiteľ má iné pravidlá pre žiakov a iné pre seba. Môže si vziať slovo kedykoľvek, hovoriť, s kým chce, zvoliť si tému, a žiak môže hovoriť, len keď dostane slovo, o tom, čo má určené, a s kým má určené. Liberálne komunikačné pravidlá umožňujú žiakovi zvoliť si tému učiva na základe dohody s učiteľom, môže odbočiť od témy, môže viesť diskusiu, odložiť odpoveď. Ako ďalej Peter Gavora uvádza, učiteľ môže používať oba typy komunikačných pravidiel, a to podľa momentálnej situácie v triede a podľa charakteru organizačnej formy vyučovania. Pri hromadnom vyučovaní odporúča autor používať autokratické pravidlá a pri skupinovej forme práce odporúča používať liberálne pravidlá komunikácie.

Učiteľ v reedukačnom prostredí triedy oveľa častejšie ako učiteľ v tradičnej triede vystupuje v role pomáhajúceho učiteľa. Ide o pomoc pri adaptácii žiaka na prostredie reedukačného domova a školy, pomoc pri doučovaní, pri riešení osobných a skupinových konfliktov v triede. Túto rolu si musí učiteľ „budovať“ svojím pozitívnym prístupom k žiakovi, ktorý ho bude ako takého vnímať a dôverovať mu. V humanisticky orientovanej prevýchove v reedukačných domovoch a školách je orientovanie učiteľov na poskytovanie pozitívnej

pomoci, na zvyšovanie sebaúcty žiakov, čo má význam pre vytváranie kladnej klímy v triede. Medzi ďalšie zložky, ktoré vytvárajú kladnú klímu v triede, patrí atmosféra dôvery, pocit príslušnosti ku kolektívu, zaangažovanie žiakov do rozhodovania, učiteľova vierohodnosť, jasné očakávania výsledkov učenia, spravodlivosť a slušnosť v spolupráci (Walsh, 1996).

Významným komponentom vytvárania vzťahov učiteľa k žiakom a naopak je hodnotenie. Prečo učiteľ hodnotí, aké ciele sleduje? Hodnotenie má byť spätnou väzbou pre učiteľa, pre žiaka, má žiaka motivovať a umožňuje posúdiť jeho pripravenosť pre ďalšie učenie (Kyriacou, 1996).

V reedukačnom procese je klasifikácia ako jedna z foriem hodnotenia menej prísna ako v tradičných školách. Pozitívna klasifikácia pri splnení jednoduchej úlohy má v adaptačnej fáze učňa na nové podmienky viac motivačný charakter. Má napomôcť zvyšovať sebavedomie, motivovať ho pre školskú prácu. Ak je to učeň, ktorý bol do domova umiestnený aj z dôvodu záškoláctva, pozitívnym hodnotením a klasifikáciou ho učiteľ motivuje k zozbieraniu vnútorných síl potrebných na doplnenie zameškaného učiva. Nadmerné zdôrazňovanie klasifikácie však vedie k deformácii hodnôt učňov, a to tým, že sa výkonnosť dáva na prvé miesto (Hrabal, 2002) a vedie k nezdravej súťaživosti v triede. Ako vieme, takáto nezdravá súťaživosť negatívne ovplyvňuje vytváranie pozitívnej sociálnej klímy. Zisťovanie a ovplyvňovanie klímy v reedukačnom procese je jedným zo základných úloh učiteľa.

Netreba zabúdať na školu, ktorá má svoju klímu odrážajúcu sa v klíme učiteľského zboru a v klímach jednotlivých tried. V školách, ktoré sú interpersonálne neosobné a preľudnené, ktoré majú nízke nároky na študentov a je v nich slabá komunikácia, sa vytvára negatívna klíma, ktorá prispieva ku kriminálnemu správaniu žiakov (Goge-Berliner, 1988). Kuperminc (In Glover, Coleman, 2005) vo svojom výskume došiel k objavu, že pozitívne znaky fyzického, spoločenského prostredia alebo klímy nabádajú k otvorenejším priateľským vzťahom, čo má za následok zníženie agresie a osobnostne depresívneho správania.

Cieľ výskumu, hypotéza

Naším cieľom je analyzovať sociálnu klímu školskej triedy u učňov stredných odborných učilíšť pri reedukačnom domove pre mládež (ďalej ako RDM).

Vychádzajúc z cieľa sme si stanovili alternatívnu hypotézu: Existuje štatistická významnosť v hodnotení preferovanej a aktuálnej sociálnej klímy triedy u učňov stredných odborných učilíšť pri reedukačných domovoch pre mládež aj u učňov stredných odborných učilíšť bežného typu.

Charakteristika súborov

Výberový súbor tvorí 60 učníc stredného odborného učilišťa pri RDM v Spišskom Hrhove a Zlatých Moravciach a 60 učňov Stredného odborného učilišťa pri RDM v Hlohovci a Tornali. Priemerný vek respondentov je 17,5 rokov. Podľa psychologického vyšetrenia intelektuálne schopnosti u všetkých respondentov sa pohybujú v pásme priemeru.

Kontrolný súbor tvorí 120 učňov a učníc, ktorí navštevujú stredné odborné učilišťa bežného typu. Priemerný vek respondentov je 16,5 rokov.

Použitá metóda

Na zodpovedanie výskumného cieľa sme použili dotazník sociálnej klímy triedy: „škála prostredia triedy“ (CES) v preferovanej (P) a aktuálnej (A) forme.

Autormi dotazníka sociálnej klímy CES (Classroom Environment Scale) verzie z roku 1986 sú austrálski vedci Fraser a Fisher. Do českého jazyka preložil a upravil Jan Lašek (1990–1991, s. 176, 2001, s. 128–131). Obsahuje 24 položiek, ktorými sa skúma týchto 6 premenných klímy:

1. angažovanosť žiaka, jeho zaujatie školskou prácou (položky č. 1, 7, 13, 19);
2. vzťahy medzi žiakmi v triede (položky č. 2, 8, 14, 20)
3. učiteľova pomoc a podpora (položky č. 3, 9, 15, 21)
4. orientácia žiakov na úlohy (položky č. 4, 10, 16, 22)
5. poriadok a organizovanosť (položky č. 5, 11, 17, 23)
6. jasnosť pravidiel (položky č. 6, 12, 18, 24).

Respondent reaguje na každú položku odpoveďou Áno alebo Nie. Za odpoveď Áno získava 3 body, za odpoveď Nie 1 bod a u položiek označených R je to naopak. Pri nevyplnenej alebo chybné vyplnenej odpovedi získava 2 body. Body sa sčítajú pre každú zo 6 premenných zvlášť, pričom respondent môže získať v jednom dotazníku minimálne 4 body, maximálne 12 bodov a priemerne 8 bodov. Dotazník bol zadaný respondentom najprv v preferovanej forme a s odstupom troch mesiacov v aktuálnej forme. Dotazník v oboch formách sme preložili do slovenského jazyka.

Celkový počet 240 respondentov oboch súborov hodnotilo preferovanú a aktuálnu sociálnu klímu vytváranú učiteľom na vyučovacej hodine matematiky a slovenského jazyka a literatúry. Problém, ktorý sme si stanovili, je najmä v oblasti poznania a rozlíšenia špecifik vnímania klímy triedy. Problém spočíva v tom, či učni stredných odborných učilíšť pri RDM vnímajú sociálnu klímu

triedy inak ako učni stredných odborných učilišť bežného typu, a ak ju vnímajú inak, či ich vnímanie je negatívne, alebo pozitívne. Za pozitívne považujeme, ak hodnotia preferovanú a aktuálnu sociálnu klímu triedy nadpriemerne, to znamená, že bodové ohodnotenie v niektorej z kategórií je vyššie ako 17 bodov. Za priemerné hodnotenie sociálnej klímy považujeme hodnotenie v rozmedzí bodového hodnotenia 16–17 bodov.

Alternatívna hypotéza, ktorú chceme verifikovať, spočíva v tom, že budú rozdiely medzi hodnotením preferovanej a aktuálnej sociálnej klímy, a to ako u učňov stredných odborných učilišť pri RDM, tak aj u učňov stredných odborných učilišť bežného typu. Predpokladáme, že aktuálne vnímanie sociálnej klímy triedy sa bude líšiť od preferovanej sociálnej klímy minimálne v jednej zo šiestich premenných dotazníka CES, a to v oboch výskumných súboroch.

Od oboch výskumných súborov sme zozbierali 480 dotazníkov CES v aktuálnej forme a 480 dotazníkov CES v preferovanej forme. Minimálny počet bodov, ktoré môže respondent dosiahnuť, je 8 bodov, maximálne je to 24 bodov. Hranica priemeru je 16 bodov.

V konkretizácii hypotézy pre jej empirické overovanie sme sledovali, ktoré premenné sú štatisticky významné. Ďalej sme porovnávali priemery všetkých významne premenných.

Na verifikovanie štatistickej významnosti sme použili t-test párový. Aby sme mohli hypotézu potvrdiť, požadujeme, aby sa aspoň v jednej premennej potvrdila štatistická významnosť medzi dvoma nezávisle premennými u respondentov výberového súboru aj kontrolného súboru.

Rozdiely vo vnímaní aktuálnej a preferovanej sociálnej klímy triedy u učňov stredných odborných učilišť pri reedukačných domovoch pre mládež

Od výskumného súboru, tj. 120 respondentov, sme zozbierali 240 dotazníkov CES v preferovanej forme a 240 dotazníkov CES v aktuálnej forme.

Tabuľka 1 ukazuje významnosť, resp. nevýznamnosť párového porovnávania preferovanej a aktuálnej sociálnej klímy.

Tab. č. 1:

Výsledky a významnosť medzi preferovanou a aktuálnou sociálnou klímou triedy u učňov výberového súboru

Premenné	A. M.		S. D.		t-test p
	P	A	P	A	
1	18,85	15,99	2,80	3,15	0,000**
2	19,70	17,79	3,31	3,75	0,000**
3	19,09	17,53	3,14	4,48	0,002**
4	16,23	16,81	3,82	3,74	0,196
5	18,83	15,20	3,48	3,26	0,000**
6	19,55	19,14	3,55	4,10	0,398

* -p < 0,05; ** -p < 0,01

Legenda:

1 - angažovanosť učňov, ich zaujatie školskou prácou

2 - vzťahy medzi učňami v triede

3 - učiteľova pomoc a podpora

4 - orientácia učňa na úlohy

5 - poriadok a organizovanosť

6 - jasnosť pravidiel

A - aktuálna forma dotazníka CES

P - preferovaná forma dotazníka CES

A. M. - aritmetický priemer

S. D. - smerodajná odchýlka

Zistili sme, že pri hodnotení očakávanej sociálnej klímy triedy je ich očakávanie v piatich kategóriách nadpriemerné. Oproti tomu aktuálne hodnotenie sociálnej klímy je v piatich premenných horšie vzhľadom na očakávanie, pričom v dvoch premenných dosahujú až podpriemer.

Tieto všeobecné zistenia, majú túto štatisticky **významnú** podobu:

Učni stredných odborných učilíšť pri RDM v porovnaní s tým, ako očakávali, aktuálne vnímajú:

- zaujatie školskou prácou horšie a aj podpriemerne
- vzťahy so spolužiakmi nadpriemerne, ale horšie
- pomoc a podporu od učiteľa nadpriemerne, ale horšie
- poriadok a organizovanie vyučovacieho procesu podpriemerne a negatívne.

Zo šiestich sledovaných možností sa v štyroch prípadoch potvrdila významnosť.

Rozdiely vo vnímaní aktuálnej a preferovanej sociálnej klímy triedy u učňov stredných odborných učilišť bežného typu

Od kontrolného súboru 120 respondentov sme zozbierali 480 dotazníkov CES v preferovanej i aktuálnej forme.

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že respondenti kontrolného súboru majú v piatich premenných vyššie očakávania, ako je ich aktuálne vnímanie sociálnej klímy triedy.

Tabuľka 2 ukazuje priemery a rozdiely medzi preferovanou a aktuálnou sociálnou klímou.

Tab. č. 2:

Výsledky a významnosť medzi preferovanou a aktuálnou sociálnou klímou triedy u učňov stredných odborných učilišť bežného typu

Premenné	A. M.		S. D.		t-test p
	P	A	P	A	
1	18,68	16,68	2,71	3,26	0,000**
2	19,87	16,90	3,03	3,81	0,000**
3	20,39	15,51	2,88	4,05	0,000**
4	15,54	16,36	3,76	3,56	0,068
5	20,35	14,35	3,05	3,10	0,000**
6	20,09	18,99	3,42	3,58	0,009**

* -p < 0,05; ** -p < 0,01

Legenda:

- 1 - angažovanosť učňov, ich zaujatie školskou prácou
- 2 - vzťahy medzi učňami v triede
- 3 - učiteľova pomoc a podpora
- 4 - orientácia učňa na úlohy
- 5 - poriadok a organizovanosť
- 6 - jasnosť pravidiel
- A - aktuálna forma dotazníka CES
- P - preferovaná forma dotazníka CES
- A. M. - aritmetický priemer
- S. D. - smerodajná odchýlka

- Z tabuľky vyplýva, že respondenti kontrolného súboru **významne** aktuálne:
- priemerne a horšie hodnotia zaujatie školskou prácou, ako ju očakávajú
 - priemerne a negatívnejšie vnímajú vzťahy so spolužiakmi, ako ich očakávali
 - podpriemerne a negatívne vnímajú pomoc a podporu učiteľa, ako ju nadpriemerne očakávali
 - podpriemerne a negatívne vnímajú poriadok a organizovanie vyučovacieho procesu, ako ho očakávali
 - nadpriemerne, ale horšie hodnotia jasnosť a dôslednosť v dodržiavaní pravidiel, ako ich očakávali.

Potvrdenie alebo nepotvrdenie hypotézy v jednotlivých premenných má rovnakú váhu, pretože za rozhodujúce považujeme nadpriemerné, priemerné i podpriemerné hodnotenie sociálnej klímy v triede.

Alternatívna hypotéza spočívajúca v tom, že budú rozdiely v hodnotení očakávanej a aktuálnej sociálnej klímy u učňov stredných odborných učilišť pri RDM aj u učňov stredných odborných učilišť bežného typu, sa minimálne v jednej premennej potvrdila.

Závery výskumu

Alternatívna hypotéza predpokladala, že budú rozdiely medzi hodnotením preferovanej a aktuálnej sociálnej klímy, a to u respondentov výberového aj kontrolného súboru.

Vo výberovom súbore je medzi hodnotením preferovanej a aktuálnej sociálnej klímy štatistická významnosť v štyroch premenných. *Respondenti aktuálne vnímajú podpriemerne zaujatie školskou prácou, poriadok a organizovanie vyučovacieho procesu. Vzťahy so spolužiakmi, pomoc učiteľa vnímajú nadpriemerne, ale horšie, ako očakávali.*

Medzi preferovanou a aktuálnou formou sociálnej klímy triedy u respondentov kontrolného súboru je štatistická významnosť v piatich premenných. Zistili sme, že respondenti vnímajú priemerne zaujatie školskou prácou, vzťahy so spolužiakmi. Nadpriemerne hodnotia zrozumiteľnosť pravidiel správania sa. Podpriemerne vnímajú učiteľovu pomoc a poriadok vo vyučovacom procese.

Štatistická významnosť sa potvrdila v deviatich premenných z dvanástich možných sledovaní, čo považujeme za potvrdenie hypotézy.

Za dôležité pozitívne zistenie našej práce pokladáme to, že učni majú nadpriemerné očakávania vo všetkých šiestich kategóriách sociálnej klímy, ako je

ich aktuálne hodnotenie. Možno tiež povedať, že pri hodnotení preferovanej a aktuálnej sociálnej klímy sa uplatňovali individuálne zvláštnosti učňov, o čom svedčia relatívne veľké štandardné odchýlky premenných.

Výsledky našej práce sa dajú využiť v oblastiach reedukácie v podmienkach RDM nasledovne:

Dotazníky majú diagnostickú výpovednú hodnotu a umožňujú učiteľovi poznať vzťahy v triede, úroveň organizovania vyučovacieho procesu, náročnosť učiva z pohľadu učňov.

Výsledky môžu učitelia využiť na získanie informácií o svojom prístupe k učňom a možnosťou korigovať svoje správanie. Pri navodení zmeny vlastného správania môže učiteľ postupovať podľa týchto krokov (Peck, 1994):

- definuj správanie, ktoré chceš zmeniť
- sleduj príčiny, prejavy a následky svojho správania
- posilňuj želané správanie
- pri navodzovaní zmeny správania buď dôsledný.

Pri budovaní humanistického vzťahu k učňom musíme rešpektovať štyri princípy systému P - C - E (Person Centred Education) autora Carla Rogersa (In Zelina, 2000). Ide o princíp kongruencie, akceptácie, empatie a autoevaluácie:

Dosiahnuť pozitívne zmeny v sociálnej klíme triedy aj pomocou nových foriem vyučovania (Čáp, 1997), ako je programové a problémové vyučovanie.

Rešpektovať individuálne osobitosti každého učňa a vypracovať pre neho individuálny plán práce, aby sa čo v najkratšom čase vyrovnal s vedomostnými nedostatkami (Tisovičová, 2004).

Pravidelne po skončení vyučovania usporadúvať v triede neformálne „triedne stretnutia“, ktorých cieľom by bolo ventilovanie osobných ťažkostí a problémov.

Využiť videozáznamy vyučovacích hodín na sebareflexiu učiteľa a učňov.

Literatúra

BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha : Triton, 2004.

ISBN 80-7254-453-5.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Univerzita Karlova, 1997.

ISBN 80-7066-534-3.

FURMAN, A. Klíma v škole. In *Pedagogické rozhľady*, Banská Bystrica : Metodické centrum, 1997/1998, roč. 6, č. 2, s. 1-4. ISSN 1335-0404.

- GAVORA, P. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1716-0.
- GOGE, N. L. - BERLINER, D. C. *Educational psychology*. New York : Fourth Edition, 1988. ISBN 0-395-35766-7.
- GLOVER, D. - COLEMAN, M. School Culture, Climate and Ethos : interchangeable or distinctive concepts? In *Journal of In-service Education*, 2005. r. 31, č. 2, p. 251-271. ISSN 1368-4587.
- GRECMANOVÁ, H. Klima súčasné školy. In CHRÁSKA, M. - TOMANOVÁ, D. - HOLOUŠOVÁ, D. et al. *Klima súčasné české školy*, sborník príspevků z 11. konferencie ČPdS. Brno : Konvoj, 2003. s. 227-234. ISBN 80-7203-064-5.
- GRUNEBERG, M. - WALL, T. *Social Psychology and Organizational Behaviour*. U. S. John Wiley Sons Ltd., 1984. ISBN 0-471-10326-8.
- HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
- KAČÁNI, V. a kol. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava : SPN, 1999. ISBN 80-08-0283-0.
- KOLLÁRIK, T. Koncepcia a meranie sociálnej atmosféry v triede. In *Zborník filozofickej fakulty Univerzity Komenského*, Bratislava, 1999. roč. 37, s. 53-60. ISBN 80-223-1301-7.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učiteľa*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8.
- LAŠEK, J. *Psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001.
- LOVAŠ, L. Malé sociálne skupiny. In VÝROST, J. - SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*, Praha : ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X.
- MAREŠ, J. - KRÍVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : CDV MU, 1995.
- PECK, M. *Behavior Management: nepublikovaná prednáška*. Boston College. USA, 1994.
- STANKOWSKI, A. *Etopédie*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-257-2.
- VÍZAL, F. *Pedagogická a sociální psychologie pro studující učitelství*. Praha : SPN, 1988. TISOVIČOVÁ, A. Špecifické poslanie učiteľa v škole pri reedukačnom zariadení. In VAŠEK, Š. et al. *Aktuálne problémy špeciálnej pedagogiky z aspektu interdisciplinárneho prístupu*, Bratislava : Sapienta, 2004. s. 7-23. ISBN 80-969112-6-0.

- WALSH, K. B. et al. *Creating child - centered classrooms*, Washington, D. C. :
Open Society Fund/Children's Resowcer International, 1997.
ISBN 80-968292-1-1.
- ZELINA, M. *Alternatívne školstvo*. Bratislava : IRIS, 2000.
ISBN 80-88778-98-0.
- FURMAN, A. Klíma v škole a školskej triede. *Školský psychológ*. (on-line),
1998. roč. 8, č. 3/4. [cit. 2003-11-24]. Dostupné na www:
http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/clanky/furman_sb.htm

Mgr. Jarmila Žolnová, Ph.D.
katedra špeciálnej pedagogiky
PdF PU v Prešove
e-mail: zolnovaj@unipo.sk

RECENZE

PRÁCA S DREVOM V PRACOVNEJ VÝCHOVE

Ján Bajtoš

HONZÍKOVÁ, J., NOVOTNÝ, J. *Dřevo v pracovní výchově*. 1. vyd. Plzeň : Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola, 2005. 251 s. ISBN 80-7020-150-9.

Predkladaná práca si kladie za cieľ prezentovať študentom, ale aj učiteľom, základné informácie o dreve ako o materiáli, ktorý človek už od nepamäti využíva. Vzhľadom na skutočnosť, že študenti učiteľstva zameraní vo svojom štúdiu na predmet pracovná výchova potrebujú základné informácie z predmetnej problematiky, považujem prácu „Dřevo v pracovní výchově“ za aktuálnu a v pedagogickej praxi za potrebnú. Nielen študenti, ale aj učitelia predmetu pracovná výchova v práci nájdu jednak vysoko odborne prezentovanú problematiku týkajúcu sa dreva ako základného konštrukčného materiálu a jednak vhodnú inšpiráciu pre výber pracovných námetov v podmienkach školskej praxe.

Práca je spracovaná v dvoch formách. Prvú tvorí printová podoba práce pozostávajúca z jedenástich samostatných kapitol v rozsahu 34 strán. Druhá forma je v podobe 22 súborov na CD-disku s rozsahom celkom 201 strán textu s obrázkami, zo 130 fotografií, z dvoch animovaných filmov a zo štyroch prezentácií. Štruktúru printovej časti práce tvoria kapitoly zamerané na teoretickú analýzu problematiky dreva ako základného konštrukčného materiálu. V kapitole „Význam pracovnej výchovy ve vzdělávacím systému“ je vecne a správne popísaný význam pracovnej výchovy na jednotlivých stupňoch škôl, počínajúc predškolskými zariadeniami cez prvý stupeň ZŠ až po 2. stupeň ZŠ. Kapitola „Dřevo a jeho stavba“ je spracovaná prehľadne, a čo sa týka rozsahu i obsahu, aj vcelku vyčerpávajúco. Text je vhodne doplnený obrázkami, ktoré výrazne zvyšujú jeho názornosť a uľahčujú proces porozumenia čitateľovi. Taktiež sa tu nachádza spracovanie problematiky aglomerovaných materiálov. Je to opäť z hľadiska odborného spracovania vecne a stručne, ale zastávam názor, že pre potreby učiteľa pracovnej výchovy dostačujúce. Ďalšia kapitola je venovaná popisu nástrojov a náradia potrebného na opracovanie dreva. Za vhodné považujem zaradenie kapitoly „Bezpečnost a ochrana zdraví při práci se dřevem“ do textu práce. Sú v nej uvedené najzákladnejšie bezpečnostné predpisy pri práci v školských dielnach. Popis algoritmu práce s CD-diskom uvedený v poslednej kapitole je prehľadný a úplný. V printovej časti práce sú účelne uvedené odkazy

na CD-disk, ktorý v mnohom dopĺňa text práce. Je to jednak v textových súboroch a prezentáciách, ktoré detailnejšie rozpracovávajú konkrétnu problematiku po odbornej stránke, a taktiež ponúkajú množstvo pracovných námetov pre prácu s drevom v podmienkach školskej praxe.

Printová časť práce je vhodne doplnená súbormi nahranými na CD-disku. V nich autori ponúkajú čitateľovi množstvo odborných informácií v predmetnej problematike a množstvo námetov pre pracovné vyučovanie. Súčasťou CD-disku je aj fotogaléria, animované filmy a prezentácie, ktoré môžu poslúžiť ako inšpirácia učiteľov do ich ďalšej pedagogickej práce. Spracovanie prílohovej časti umiestnenej na CD-disku je na vysokej estetickej a grafickej úrovni a pre čitateľa má vysoký motivačný účinok. Samotné pracovné námety sú originálne a určite využiteľné v pracovnej výchove v podmienkach základných škôl a predškolských zariadení.

Práca je svojou odbornosťou, originalnosťou, úplnosťou a celkovým spracovaním vhodná ako metodická pomôcka pre pedagogických pracovníkov na ZŠ a v predškolských zariadeniach, ktorí buď vyučujú pracovnú výchovu, alebo sa touto problematikou zaoberajú s deťmi pri mimoškolských činnostiach. Je vhodná aj pre študentov učiteľstva predmetu pracovná výchova. Námety z nej môžu však čerpať aj mnohí iní čitatelia, ktorí majú záujem o tvorivú prácu s drevom v podmienkach výchovy a vzdelávania mladej generácie.

Ján Bajtoš
Ústav humanitných vied
Prírodovedecká fakulta
UPJŠ Košice

AKO NETRADIČNE VYUČOVAŤ PREDMET PRACOVNÁ VÝCHOVA

Ján Bajtoš

HONZÍKOVÁ, J. *Netradične v pracovnej výchove*. 1. vyd. Plzeň : Krajské centrum vzdelávania a Jazyková škola, 2005. 241 s. ISBN 80-7020-149-5.

Úvodom mojej recenzie si dovoľujem vysloviť presvedčenie, že práca „Netradične v pracovnej výchove“ napomôže učiteľom teoreticky a prakticky sa orientovať v problematike netradičných vyučovacích metód a organizačných formách v predmete pracovná výchova na ZŠ. Toto tvrdenie opieram o skutočnosť, že v predkladanej publikácii nájdu učitelia nielen rámcovú teoretickú analýzu vybranej pedagogickej problematiky, tj. problematiku vyučovacích metód a organizačných foriem vyučovania, ale aj aplikačné výstupy pre vlastnú pedagogickú prax v predmete pracovná výchova. Učiteľ predmetu pracovná výchova v práci nájde nielen netradičné metódy a formy práce, ale zároveň využitie netradičných materiálov pre pracovné námety. Časť publikácie je venovaná využitiu stavebnice LEGO pre tvorivé a netradičné vyučovanie na základnej škole. Precízny prístup autorky k spracovaniu predmetnej problematiky môže poslúžiť učiteľom predmetu pracovná výchova ako rámcový návod pre projektovanie a realizáciu ich vlastnej výučby so zameraním na rozvoj tvorivosti žiakov. Z uvedených dôvodov je možné konštatovať, že predkladaná práca obohacuje súčasný knižný trh v oblasti pedagogickej literatúry.

Práca je spracovaná v dvoch formách. Prvú tvorí printová podoba práce pozostávajúca z piatich samostatných častí. Druhá forma je v podobe 15 súborov na CD-disku v rozsahu 209 strán textu a fotografickej dokumentácie. Štruktúru printovej časti práce tvorí charakteristika netradičných metód a foriem práce v predmete pracovná výchova, popis vybraných materiálov pre pracovné činnosti, charakteristika stavebnice a náčrt algoritmu práce s prílohovým CD-diskom. Časť práce venovaná vyučovacím metódam a organizačným formám je spracovaná z hľadiska všeobecnej didaktiky na vysokej odbornej úrovni.

Printová časť práce je vhodne doplnená súbormi nahranými na CD-disku. V nich autorka ponúka čitateľovi množstvo tém pre pracovné vyučovanie, ktoré využívajú netradičné metódy a formy práce, netradičné materiály a stavebnice LEGO. Veľmi originálne je spracovaná časť venovaná stavebnici LEGO. Didakticky významná je aj prezentácia využitia projektového vyučovania v pred-

mete pracovná výchova. Súčasťou CD-disku je aj fotogaléria, ktorá slúži ako inšpirácia učiteľov do ich ďalšej pedagogickej práce. Spracovanie prílohovej časti umiestnenej na CD-disku je na vysokej estetickú a grafickej úrovni a pre čitateľa má vysoký motivačný účinok. Samotné pracovné námety sú originálne a určite využiteľné v pracovnej výchove v podmienkach základných škôl.

Práca je svojou odbornosťou, originalnosťou, úplnosťou a celkovým spracovaním vhodná ako metodická pomôcka pre pedagogických pracovníkov (učiteľov a vychovávateľov) na ZŠ, ktorí buď vyučujú pracovnú výchovu, alebo sa touto problematikou zaoberajú s deťmi pri mimoškolských činnostiach. Námety z nej môžu však čerpať aj mnohí iní čitatelia, ktorí majú záujem o tvorivú prácu s netradičnými materiálmi v predmete pracovná výchova.

Ján Bajtoš
Ústav humanitných vied
Prírodovedecká fakulta
UPJŠ Košice

ĽUDOVÉ TRADÍCIE SA NEMUSIA OBÁVAŤ O SVOJU BUDÚCNOSŤ

Ján Bajtoš

HONZÍKOVÁ, J. *Lidové tradície v pracovnej výchove*. 1. vyd. Plzeň : Krajské centrum vzdelávania a Jazyková škola, 2005. 224 s. ISBN 80-7020-148-7.

V súčasnosti sme svedkami toho, že na knižnom trhu nie je práve dostatok najnovšej pedagogickej literatúry. Čo učiteľom na školách a ďalším pedagogickým pracovníkom veľmi chýba, sú tituly, ktoré by im pomohli prakticky sa orientovať vo vybranej pedagogickej téme a v ktorých by našli aj aplikačné výstupy pre vlastnú pedagogickú prax. Práca „Lidové tradície v pracovnej výchove“ splňuje túto naznačenú požiadavku, tj. obsahuje konkrétne návody využitia ľudových tradícií v predmete pracovná výchova. Učiteľ v nej nájde pracovné námety k jednotlivým ľudovým tradíciám. Precízny prístup autorky k spracovaniu predmetnej problematiky môže poslúžiť učiteľom predmetu pracovná výchova ako rámcový návod na projektovanie a realizáciu ich vlastnej výučby so zameraním na rozvoj tvorivosti žiakov. Z uvedených dôvodov je možné konštatovať, že autorka v práci predkladá jedinečný a originálny prístup k využitiu ľudových tradícií vo vyučovaní pracovnej výchovy v podmienkach základných škôl.

Práca je spracovaná v dvoch formách. Prvú tvorí printová podoba práce pozostávajúca z desiatich samostatných častí. Druhá forma je v podobe 17 súborov na CD-disku. Štruktúru printovej časti práce tvorí charakteristika vybraných ľudových tradícií („Vánoce“, „Velikonoce“ a pod.), ktorá je vhodne a účelne doplnená námetmi na pracovné činnosti pre predmet pracovná výchova. Cenné na tejto časti práce je aj historické zdôvodnenie jednotlivých tradícií, či už z východiska kresťanskej kultúry, alebo z východiska jedinečnosti jednotlivých ročných období. Printová časť práce je vhodne doplnená súbormi nahranými na CD-disku. V nich ponúka čitateľovi množstvo námetov pre pracovné vyučovanie, ktoré využívajú ľudové tradície a zároveň, čo je mimoriadne podnetné, podporujú aj rozvoj tvorivosti detí. Spracovanie prílohovej časti umiestnenej na CD-disku je na vysokej estetickú a grafickej úrovni a pre čitateľa má vysoký motivačný účinok. Samotné pracovné námety sú originálne a určite využiteľné v pracovnej výchove v podmienkach základných škôl.

Je potrebné oceniť skutočnosť, že autorka pre svoju prácu zvolila progresívny prístup, tj. kombináciu knižnej podoby a súborov na CD-disku tvoriacich

prílohou časť. Tento prístup je v súčasnej informačnej spoločnosti vítaný a aj postup autorky v tomto ohľade je možné považovať za novátorský. Za ďalší veľký klad práce považujem aj didaktické spracovanie predkladaných pracovných námetov, čo umožní učiteľom bezprostredný transfer do podmienok reálnej školskej triedy.

Ján Bajtoš
Ústav humanitných vied
Prírodovedecká fakulta
UPJŠ Košice

UČITEĽ - ŠKOLA - ZDRAVIE

Jana Bednářová

WIEGEROVÁ, A. 1. vyd. Bratislava : Regent, 2005. 163 s. ISBN 80-88904-37-4.

Publikace *Učiteľ - škola - zdravie* je druhou částí monografie, volně navazující na první část s názvem *Zdravie, podpora zdravia, zdravotná výchova*, vydanou nakladatelstvem OZ V4 v Bratislavě roku 2004.

Představují ucelený pohled na mimořádně závažnou a potřebnou problematiku zdravotní výchovy a jejího začleňování do systému školství na všech úrovních, vysokoškolskou nevyjímaje. Autorka v mnohých úvahách navazuje na téma disertační práce „Zdravotná výchova a podpora zdravia v školskej sústave Slovenska“ (2001).

Prioritním cílem monografie je podle slov autorky „zkoumání vztahu učitel - škola - zdraví, přičemž základní premisou je pohled na zdraví v bio-psycho-sociální rovině“. Dále autorka sleduje odraz v kurikulární transformaci vzdělávání na Slovensku i v České republice s důrazem na koncepční působení učitele I. stupně ZŠ.

Výrazným rysem zmíněné publikace je široký záběr, vybroušený odborný styl, přehlednost podmíněná barevnými grafy dílčích výsledků výzkumu, ale především logická uspořádanost a srozumitelnost. Autorka v souladu s lidovým rčením: „Ptáka poznáš po zpěvu, člověka po řeči“, prozrazuje komplexní vidění problematiky edukace, ale především chápe život a jeho hodnoty v širokých souvislostech tradičních i nových koncepcí rozvoje jedince a jeho zdraví.

Hlavní témata zmíněné publikace jsou rozvržena do tří oddílů. První z nich se zaměřuje na tzv. cílové programy zdravotní výchovy a terminologické objasnění pojmu kurikulum. Autorka srovnává tyto cílové programy zdravotní výchovy v systému primárního vzdělávání na Slovensku i v Česku. Vzdělávací systémy, vycházející ze společných tradic a historických kořenů, sledují po rozdělení Československa odlišnou linii transformace výchovy a vzdělávání. V této kapitole autorka rovněž analyzuje přístupy k proměnám školských cílových programů především z hlediska smysluplného začleňování zdravotních témat do systému práce školy.

V druhé kapitole se setkáváme s pojmem učitel a jeho úlohou při práci se zdravotní tematikou. Autorka si je vědoma zátěže ve smyslu adaptace učitele na

změny ve vyučovacím procesu a chápe kurikulum zdravotní výchovy především jako jednu z odborné přípravy učitele. Součástí druhé části knihy je i výzkum názorů učitelů na možnosti aplikace témat zdravotní výchovy v podmínkách 1. stupně základní školy. Cíle výzkumu však jsou pojaty širěji:

- Názory učitelů na zastoupení zdravotní výchovy v učebních osnovách pro 1. stupeň ZŠ.
- Obsah zdravotní výchovy podle návrhu učitelů.
- Prostor pro zdravotní výchovu ve vyučovacím procesu z pohledu učitelů.
- Hodnocení návrhu kurikula zdravotní výchovy.
- Stav realizace zdravotní výchovy ve vztahu k návrhům.
- Doporučení učitelů.

Třetí kapitola nese název *Zdravotní postoje učitelů – skrytý obsah zdravotní výchovy* a rovněž analyzuje výsledky výzkumu. Autorka podotýká, že v postojích, které integrují kognitivní a emoční aspekty psychiky, se realizují nejen hodnocení, ale i regulativa sociálního chování. A co je nejvíc alarmující – názory a postoje učitelů se zrcadlí v chování dětí. Z výzkumných šetření vyplývá, že současná společnost je pozitivně orientovaná k drogám, a tím je vysoceriziková pro všechny její členy, učitele nevyjímaje.

V závěru autorka přináší návrhy v oblasti přípravy učitelů základních škol i v oblasti zkvalitnění kurikulárních dokumentů, a to s akcentem na multi-rezortní charakter podpory zdraví a prevence drogových i jiných závislostí. Zdraví totiž je zásadní determinantou jednotlivce, ale velmi úzce souvisí se vzdělaností, zaměstnaností a obecně se společenskými a ekonomickými zájmy společnosti. Svoje místo v tomto procesu mají všechny vzdělávací instituce, a tedy především škola.

Přínos publikace je možné sledovat v analýze transformačních kurikulárních postupů, v konkrétní tvorbě kurikula i skrytého kurikula zdravotní výchovy a v poslední řadě i v empirické analýze názorů na tuto problematiku a postojů učitelů ke zdraví a prevenci.

Domnívám se, že uvedená publikace si zaslouží pozornost odborné i laické veřejnosti, tedy všech, kteří mají zájem hlouběji proniknout do problematiky podpory zdraví a prevence a pochopit význam jejího začlenění do systematické vzdělávání a výchovy mládeže. Monografie je velkým přínosem pro pedagogickou praxi a je velmi pozitivní, že přichází na trh v době tvorby vzdělávacích programů.

ŠKOLNÍ WEB - DOPOSUD MINIMÁLNĚ VYUŽÍVANÝ MULTIFUNKČNÍ NÁSTROJ

Jiří Dostál

NEUMAJER, O. *Budujeme školní web*. 1. vyd. Brno : CP Books, 2005. 133 s. ISBN 80-251-0612-8.

V poslední době se masivně setkáváme s rozvojem webů různého zaměření, mj. jde o firemní weby, obchodní weby atp. Mezi nimi lze ve stále větší míře pozorovat i webové prezentace jednotlivých škol, tzv. školní weby. V roce 2005 mělo školní web dle posledních výzkumů, jak uvádí autor publikace, pouhých 20 % základních škol v ČR.

Školní web představuje moderní způsob poskytování informačních a komunikačních služeb školou prostřednictvím sítě Internet. Uživatelé těchto služeb mohou být značně různorodí, ale zejména se bude jednat o učitele, žáky, rodiče, zřizovatele škol, kontrolní instituce a širší veřejnost.

Webdesignerů a webmasterů školních webů doposud při jejich tvorbě a spravování mohli využívat pouze odbornou počítačovou literaturu bez specifik pro oblast školství. Snad i to je důvodem, proč některé školní weby nesplňují požadovaná pravidla nebo je některé školy ani nezačaly vytvářet. Řada již vytvořených školních webů je v rozporu s autorským zákonem a zákonem na ochranu osobních údajů. Tak například obsahují fotografie žáků spolu s uvedením jejich jmen, e-mailových adres a v některých případech i rodná čísla. Jsou-li žáci nezletilí, je nutné vždy zajistit souhlas rodičů ke zveřejňování uvedených údajů.

Jako pomoc při vytváření školního webu se nově nabízí jedinečná publikace od O. Neumajera. Představuje souhrn praktických zkušeností z budování školních webů, nápadů, inspirací a příkladů, ale není opomenuta ani oblast zákonů a nařízení týkajících se školních webů. Recenzovaná publikace je přehledně členěna do pěti kapitol. Obsah jednotlivých kapitol je tvořen textem, který vhodně doprovázejí ilustrační obrázky, které jsou sice pouze černobílé, nicméně plní svou funkci bezzbytku. K publikaci existuje i elektronická podpora dostupná na adrese <http://ondrej.neumajer.cz/skolniweb>.

První kapitola s názvem *Plánujeme školní web* je napsána formou otázek a poněkud obsáhlejších odpovědí. Tak například se dovíme, proč a pro koho budovat školní web, jaký by měl mít obsah, pomocí jakého nástroje jej vytvořit,

jaký webhosting zvolit, kdo by měl jeho obsah vytvářet, jak často by měl být web aktualizován, kdy školní web začít vytvářet a čím začít.

Druhá kapitola *Pravidla dobrého webu aneb webmaster by měl znát* se zaměřuje na následující okruhy problémů: webové standardy, uživatelské pojetí webu, bezbariérová přístupnost, optimalizace pro vyhledávače, nástroje pro psaní stránek, rámce, text na webu, vlastní doména, kritické zhodnocení webu a testování webu. Možná si např. řeknete, proč optimalizovat web pro vyhledávače? Opravdu je to zapotřebí, chcete-li, aby váš školní web nebyl „ukryt“ před návštěvníky, kteří stráví dlouhou dobu jeho bezvýsledným hledáním.

Třetí kapitola *Nápady pro školní web* se hned na začátku podrobně věnuje obsahu titulní stránky webu. Představu o kvalitě celého webu (nemyslím tím jen kvalitu designérskou, ale především obsahovou) a s tím potažmo i o celé škole si návštěvník vytvoří během několika prvních sekund po shlédnutí titulní stránky. Autor publikace v této kapitole též pojednává o důležitosti uvedení kontaktů na pracovníky školy, především na vedení a učitelský sbor. Dále je zde věnována pozornost možnosti implementace informačního systému školy na web a možnosti objednávání stravy on-line. Zajímavou a podnětnou myšlenkou je možnost virtuálního prohlížení školy (učeben, tělocvičny a jiných prostor). V neposlední řadě se autor zmiňuje o elektronické „schránce důvěry“ a diskusním fóru. Tato kapitola je ku prospěchu věci poměrně rozsáhlá a zaměřuje se i na následující problémy: možnosti hromadného rozesílání SMS, zveřejňování výsledků výchovně-vzdělávacího procesu a školního řádu, zveřejňování studentských prací a výstupů ze školních projektů, elektronickou distribuci školního časopisu, uveřejňování výňatků ze školní kroniky a historie školy, studijních materiálů, e-learning, propagační materiály, rozpis zvonění aj.

Čtvrtá kapitola s názvem *Školní web a zákony* se zaměřuje, jak ze samotného názvu vyplývá, na problematiku dodržování zákonů v souvislosti s budováním a provozováním školních webů. Tato velmi důležitá kapitola řeší otázky spojené s dodržováním autorského zákona, ochranou soukromí a svobodným přístupem k informacím. Tyto zákonné požadavky je nutné bezvýhradně dodržovat, jelikož jen tak se lze vyhnout případným postihům, ale co více, nezodpovědným jednáním může tvůrce webu přivést zejména žáky školy do velmi nepříjemných situací.

Pátá kapitola s názvem *Redakční a publikační systémy - systémy pro správu obsahu* pojednává o možnostech využití redakčních systémů pro tvorbu školního webu. Redakční systém je nástroj pro vytváření a modifikaci obsahu www přes webové rozhraní.

Recenzovaná publikace je jedinečná tím, že se jedná o první publikaci o školních webech u nás. Je určena všem webmasterům a informatikům ve školství, ředitelům a všem učitelům, kterým záleží na webu jejich školy. Autor je zkušeným odborníkem a v současnosti je zaměstnán v Odboru informační politiky ve vzdělávání MŠMT a v minulosti stál u zrodu Jednoty školských informatiků. Doporučená prodejní cena je 159 Kč a jeví se jako přiměřená vzhledem k obsahu publikace.

Problematika školních webů je značně rozsáhlá a její řešení je de facto na svém počátku. Bylo by proto přínosné, kdyby se školní weby staly náměty diplomových, disertačních a jiných prací. Předmětem podrobného výzkumu se musí jednoznačně stát především potřeby uživatelů školních webů.

Zájemci o tuto problematiku se mohou více o školních webech dovědět např. z příspěvku, který bude prezentován na mezinárodní vědecko-odborné konferenci *Trendy ve vzdělávání: technika a informační technologie 2006* a publikován ve sborníku z této konference.

HYPOTÉZY A JEJICH OVĚŘOVÁNÍ V KLASICKÝCH PEDAGOGICKÝCH VÝZKUMECH

Miroslav Meier

CHRÁSKA, M. *Hypotézy a jejich ověřování v klasických pedagogických výzkumech*. 1. vyd. Olomouc : Votobia, 2005. ISBN 80-7220-253-7.

Publikace, již jsem se rozhodl věnovat následující řádky textu, je sice svým rozsahem (62 stran plus 8 stran přílohy) nevelká, ovšem informační hodnotou obsahu těchto stránek významná – přirozeně za předpokladu adekvátního způsobu práce s ní.

Autorem je v dané problematice lidského poznání renomovaný prof. Chráska, od něhož jsme měli již v minulosti možnost prostudovat řadu publikací různého rozsahu. Vždy ovšem kladl důraz na uvádění konkrétních příkladů, a co je zvlášť chvályhodné uváděné příklady bývají povětšinou z oblasti pedagogiky. Nejinak je tomu v této publikaci. Tato skutečnost je s povděkem vnímána v dané problematice méně zdatnými jedinci, kterým je kniha (dle mého názoru) především určena.

Kromě obligatorních částí každého odborného textu (úvod, závěr, literatura) je kniha rozčleněna do tří kapitol a přílohy, která obsahuje vybrané, k obsahu textu se vztahující statistické tabulky. Zmiňovanými třemi kapitolami jsou:

1. Kvantitativně orientovaný výzkum.
2. Hypotézy a jejich místo ve vědeckém výzkumu.
3. Statistické testy významnosti.

V první kapitole jsme stručně seznámeni se základními fakty o kvantitativně orientovaném výzkumu. Následuje kapitola druhá, jež je věnována hypotézám ve vědeckém výzkumu. Obdobně jako v první kapitole i zde autor zasazuje téma kapitoly do filozofického rámce. Následně vymezuje pojem hypotéza, nabízí pro mnohé zřejmě neznámý význam pojmu falzifikace, uvádí pravidla pro formulaci hypotéz, objasňuje proces testování hypotéz, popisuje rozdíly mezi věcnými, statistickými a nulovými hypotézami, neopomíjí ani nejčastější chyby při formulaci hypotéz. Zde si neodpustím krátkou citaci (s. 5): „*Je ovšem třeba si uvědomit, že žádný empirický důkaz nemůže hypotézu nikdy jednoznačně*

a definitivně dokázat.“ Tato skutečnost by neměla být opomíjena nikým, kdo se zabývá vědou.

Ve třetí, nejrozsáhlejší kapitole, seznamuje autor čtenáře s nejčastěji používanými statistickými testy významnosti. Opět je nejprve vymezena definice pojmu, který tvoří název kapitoly, statistické testy významnosti a jejich základní rozdělení. Nyní se dostáváme k samotnému meritu publikace k charakteristice jednotlivých druhů statistických testů významnosti. Jedná se o tyto statistické testy významnosti:

test dobré shody chí-kvadrát

test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (i znaménkové schéma)

test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku

Fischerův kombinatorický test

znaménkový test

Wilcoxonův test

u-test Manna a Whitneyho (pro velmi malé výběry, pro větší skupiny, při velkých četnostech)

Kolmogorovův-Smirnovův test pro dva výběry

studentův t-test

Fischerův-Snedecorův F-test

párový t-test.

Každý z nich je nejprve charakterizován, je vymezena možnost jeho použití a poté je demonstrován na konkrétním příkladu (u některých statistických testů významnosti i na více příkladech), který je autorem náležitě okomentován, vysvětlen. Na závěr ozřejmování každého statistického testu významnosti je připojena noticka o počítačových programech, pomoci kterých lze daný statistický test významnosti realizovat. K jednotlivým druhům statistických testů významnosti, jak jsem již zmiňoval, jsou v příloze k dispozici příslušné statistické tabulky. Pokud to autor uznává za vhodné, informuje o podrobnějších zdrojích informací přímo v hlavním textu.

Lze konstatovat, že publikace, kterou jsem se vám snažil v uvedeném textu přiblížit, je vhodným informačním zdrojem pro ty, jež mají v úmyslu realizovat kvantitativně orientovaný výzkum v oblasti pedagogiky. Vzhledem k jejímu rozsahu je pro komplexnější obeznámení se s danou problematikou vhodné doplnit data v knize uváděná studiem dalších zdrojů informací. Je na místě danou publikaci přivítat - mimo jiné i proto, že autorovy předešlé publikace jsou v obchodní síti poměrně nesdažno k dosažení. Obvykle pak nezbyvá, než

se k nim „pracovat“ prostřednictvím služeb našich knihoven, což bývá spojeno s některými nesnadnostmi, na jejichž specifikaci zde není prostor.

Mgr. Miroslav Meier
katedra technické a informační výchovy
PdF UP Olomouc

ČESKÁ MORFOLOGIE - CVIČENÍ

Lenka Melková

KROBOTOVÁ, M. *Česká morfologie - cvičení*. Olomouc : Nakladatelství Univerzity Palackého, 2005, ISBN 8024412322.

Učební text *Česká morfologie - cvičení* je určen nejen pro studenty učitelství českého jazyka, ale také pro všechny, kteří se zajímají o mateřský jazyk a chtějí se v něm zdokonalit. Uvedený učební text je rozdělen do 12 kapitol a ty jsou členěny do dalších podkapitol obsahujících různé druhy cvičení. Každý, kdo se rozhodne pracovat s tímto materiálem, by měl mít k dispozici Pravidla českého pravopisu i jiné odborné publikace, bez nichž je obtížné některá z uvedených cvičení vyřešit. Ke zvládnutí jednotlivých úkolů je třeba dobrá teoretická znalost nejen morfologické, ale i syntaktické, slovtvorné a stylistické problematiky.

Je nutné, aby s morfologickými jevy byli studenti seznamováni zejména prakticky, neboť jejich zvládnutí přispěje k rozvoji komunikačních kompetencí a správnosti vyjadřování. Tato dovednost je důležitá nejen pro učitele, ale pro všechny, kteří musí umět správně formulovat své myšlenky, ať jde o projevy mluvené nebo psané. Autorka čerpala podklady z vlastní pedagogické praxe, ale také ze starších i současných učebnic českého jazyka. K rozvoji mezipředmětových vztahů slouží také úryvky textů ze známých literárních děl, především českých autorů.

Domníváme se, že učební text přispěje k dobrému zvládnutí mateřského jazyka a ke správnému používání jednotlivých tvarů.

Mgr. Lenka Melková
KČJL, PdF UP v Olomouci

SLOVNÍK SLOVESNÝCH, SUBSTANTIVNÍCH A ADJEKTIVNÍCH VAZEB A SPOJENÍ

Lenka Melková

SVOZILOVÁ, N., PROUZOVÁ, H., JIRSOVÁ, A. *Slovník slovesných, substantivních a adjektivních vazeb a spojení*. Praha, Academia 2005, ISBN 8020013105.

Nakladatelství Academia vydalo v roce 2005 *Slovník slovesných, substantivních a adjektivních vazeb a spojení*. Doposud nebyl k dispozici podobný komplexní soupis vazeb používaných v našem jazyce, neboť v dosavadních slovnících jsou uváděny vazby pouze u některých výrazů. Rozsah publikace činí 580 stran, na nichž je uvedeno téměř 16 000 abecedně řazených hesel. V některých případech je frekventovaná pouze jediná vazba, jindy lze použít více významových spojení. Jako příklad můžeme uvést slovo *skluz* 1 *po něčem; v něčem; někde* (*klouzání, sklouznutí*), 2 *někam; odněkud někam* (*rychlý přechod*), 3 *v něčem; při něčem; za někým; za něčím* (*zpoždění*). Uvedené vazby se opírají o materiál vycházející ze stále aktualizovaného Českého národního korpusu.

Úvodní část publikace obsahuje vysvětlení, jakým způsobem byla slovníková hesla zpracována. V současné době je naše slovní zásoba stále více obohacována o slova cizího původu, a proto je vhodné znát i jejich význam a správné zařazení do kontextu. Za zmínku stojí také to, že publikace neobsahuje pouze slova českého původu, ale také výrazy původu cizího, především ta, která v současném českém jazyce mají vysokou frekvenci. Pod písmenem A cizí slova převažují, např. prvních deset slov tvoří výrazy – *abdikace, abdikovat, abonmá, abonovat, absence, absentovat, absolutizovat, absolutorium, absolvovat, absorbovat*. Součástí slovní zásoby, kterou autorky zařadily do slovníkové části, tvoří nejen slova hovorová, často s expresivním příznakem, např. *babrat se, mlít se, škaredit se* apod., ale také výrazy knižní – *navrátit se, chybit, úděs* aj.

Slovník tvoří významnou pomůckou pro všechny, kteří se zajímají o český jazyk, chtějí se správně vyjadřovat a stále zlepšovat své psané i mluvené projevy.

Mgr. Lenka Melková
KČJL, PdF UP v Olomouci

DRAMATERAPEUTICKÉ PROJEKTY A JEJICH VÝCHODISKA

Martin Dominik Polínek

VALENTA, M. *Dramaterapeutické projektování*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2003. ISBN 80-244-0615-2.

„Útlá publikace zásadního významu“ – to by mohl být podtitul názvu recenze. Kniha Milana Valenty, která se zabývá dramaterapeutickými projekty a vybranými metodickými řadami v dramaterapii, jistě zaslouží pozornost nejen proto, že je jakýmsi účelným doplněním učebnice Dramaterapie od téhož autora, která vyšla v nakladatelství Portál v roce 2000, ale především proto, že je jedinou publikací zabývající se v takové šíři projekty v dramaterapii u nás. Jistě tedy nebude od věci přiblížit čtenářům její koncepci.

Kniha je rozdělena do tří základních kapitol, z nichž třetí je kardinální a je jí také věnována podstatná část rozsahu publikace.

V úvodu autor nastiňuje východiska expresivních terapií (zvl. dramaterapie), snaží se velmi stručně přiblížit současnou situaci v ČR, ať už z pohledu teoretického, či praktického zázemí těchto přístupů. Je zde též zmíněna cílová čtenářská skupina publikace.

V první kapitole „Strukturované dramaterapeutické projekty“ se autor stručně zamýšlí nad projektovou metodou vůbec, nad jejími východisky z pedagogiky pragmatistů. Vymezuje též difference dramaterapeutického projektu a projektu dramatického (tvořivě dramatického). Toto vymezení pomáhá rozlišit mnohdy velmi tenkou, byť zásadní hranici mezi terapií a edukační metodou.

„Přehled konvencí využitelných v dramaterapeutických projektech“ je kapitolou na první pohled velmi teoretickou, vycházející z práce Angličana Jonothana Needlandse (*Structuring Drama Work*). Autor zde podává stručnou charakteristiku jednotlivých dramatických konvencí, které se uplatňují v dramaterapeutických projektech, příp. v tvořivě dramatické práci. Jednotlivé charakterizace jsou dokresleny návrhem konkrétní aplikace té které konvence vycházející často z dramaterapeutických projektů popisovaných v dalších kapitolách. Čtenář má tak možnost „dokreslit si“ charakteristiku konvence její ukázkovou aplikací v praxi. Teoretická se tedy kapitola může zdát opravdu jen na první pohled. Popis jednotlivých konvencí může být pro čtenáře velmi inspirativní, co se uplatňování projektů, příp. jednotlivých dramaterapeutických technik

týče. Tato kapitola se také může stát velmi užitečným nástrojem při sestavování nových dramaterapeutických projektů, kde může pomoci při zacílení projektu, podpoře jednotlivých vlastností a dovedností klienta (spontaneity, vnímavosti, kooperace, komunikace aj.). K rychlejší orientaci v zacílení jednotlivých konvencí slouží přehledná tabulka na konci kapitoly, která přehledně zobrazuje ty oblasti (vlastnosti, dovednosti klienta), které jednotlivé konvence podporují. Chce-li např. terapeut dosáhnout v projektu dlouhé estetické distance, může si v tabulce okamžitě vyhledat ty konvence, které jí docilují. Přehled jednotlivých konvencí také poukazuje na multidisciplinárnost dramaterapeutických projektů a dramaterapie vůbec (vždyť např. konvence *charakteristika postavy*, *malované představy vychází z výtvarné terapie*; *konvence zvukový obraz*, *zvuky za scénou* z muzikoterapie; prvky poetoterapie bychom našli zase v konvencích *zápisníky*, *dopisy*, *zprávy*...). Znalost a dovednost správné aplikace konvencí tak nesporně zkvalitňuje efekt dramaterapeutického procesu.

Další, nejrozsáhlejší část publikace (Náměty dramaterapeutických projektů) se věnuje konkrétním dramaterapeutickým projektům, resp. dramaterapeutickým metodickým řadám, které jsou rozděleny do dvou skupin.

První skupina se věnuje projektům rozvíjejícím vybrané vlastnosti a dovednosti klienta (spontaneitu – dramaterapeutický projekt: Racek; tvořivost a improvizaci – dramaterapeutický projekt: Divadlo; komunikaci – dramaterapeutický projekt: Bábel; hru v roli (simulaci, alteraci) – dramaterapeutický projekt: Ostrov (Loď bláznů), estetickou distancí – dramaterapeutický projekt: Rány egyptské).

Druhá skupina zohledňuje jednotlivá specifika vybraných cílových skupin:

- Na syndrom ADHD a ADD se autor zaměřuje v projektech věnovaných poruchám paměti a pozornosti – dramaterapeutické projekty: Kufr a Trpaslík.
- Na jedince s mentální retardací (s těžšími stupni postižení) je zaměřena metodická řada dle britské dramaterapeutky a psychiatričky Pat Brudenell.
- Poslední metodická řada je zacílena na práci se starými lidmi. Autor vychází z koncepce Dorothy Langley.

Obě skupiny jsou velmi přehledně popsány nejen z hlediska praktické aplikace. Čtenáři jistě uvítají přehledné údaje o cílech projektu, počtu a věku klientů, indikaci a časové náročnosti projektu, příp. o pomůckách. V publikaci jsou velmi podrobně vysvětlena i teoretická východiska jednotlivých fenoménů,

se kterými ten který dramaterapeutický projekt pracuje. Čtenář má tedy možnost, dříve než začne projekt uplatňovat v praxi, seznámit se např. s fenoménem distancování, s charakteristikou krátké a dlouhé distance a jejích důsledků, vyjasnit si jednotlivé úrovně vstupu do rolí i problém s charakterizací v drama-terapii. Dále jsou zde nastíněny nejen principy paměti, ale i zásady pro práci s dětmi se syndromem ADHD, příp. ADD, čtenář má také možnost se hlouběji seznámit s dramaterapeutickým přístupem ke gerontům.

Publikace, byť útlá, se tak stává komplexnější než mnohé metodické příručky a „sumáře her a technik“, které jsou k dostání na knižních pultech v kategorii tzv. odborné pedagogické literatury, u nichž jde mnohdy o bezkonceptní popis „sesbíraných atraktivních technik“ stojících často v teoretickém vzduchoprázdnu, jež se mohou v rukou laiků stát kontraproduktivními nástroji jak terapie, tak i edukace.

Zbývá snad ještě po vzoru autora dodat jakési post scriptum, které sám uvádí místo závěru své publikace, kde slibuje její volné pokračování.

Tak tedy P. S. za obec čtenářskou: „S netrpělivostí očekáváme pokračování.“

Mgr. Martin Dominik Polínek – speciální pedagog, dramaterapeut
katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty
Univerzity Palackého v Olomouci (interní doktorand) a ZUŠ Zlín
KSP PdF UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: polinekm@seznam.cz

DRAMATURGIE PRO „NEDRAMATURGY“

Martin Dominik Polínek

RICHTER, L. *Praktická dramaturgie v kostce*. Praha : Dobré divadlo dětem. 2003. ISBN 80-902975-1-X.

„Méně někdy znamená více.“ – To by mohl být v pozitivním slova smyslu podtitul recenze publikace Luďka Richtera. Byť útlá, zato však (nebo možná proto) velmi zajímavá publikace si zaslouží pozornost odborné i laické veřejnosti. Autor se v ní snaží postihnout obsah, strukturu i metody dramaturgické práce. Jak již název publikace napovídá, nejedná se o žádnou vyčerpávající studii určenou do ruky odborníkům z oblasti teatrologie. Autor sám knihu určuje spíše těm, kteří se setkávají ve své práci s dramaturgickými principy. Sem bychom mohli zařadit nejen režiséry a vedoucí amatérských a ochotnických divadelních spolků, ale také učitele literárně-dramatického oboru na ZUŠ, dramatické výchovy na ZŠ, pedagogy, kteří ve své práci užívají metod TIE (Theatre in education – divadla ve výchově) a v neposlední řadě také expresivní terapeuty zabývající se teatroterapií, příp. dramaterapií. Svým rozsahem, strukturou je zvláště vhodná pro studenty pedagogických oborů, kteří budou ve své práci využívat prostředky dramatického umění.

Kniha je účelně členěna do sedmi částí, z nichž první dvě přináší základní vhled do teatrologického pojmosloví, zvláště pak osvětlují funkci dramaturga a dramaturgie. (Autor vychází z předpokladu, že cílová skupina čtenářů publikace nemá ani elementární znalosti z tohoto oboru.) Další části se pak snaží osvětlit strukturu dramaturgovy práce.

První kapitola s názvem „Proces vzniku divadelní inscenace, podíl a vztah jednotlivých složek v ní“ se tedy, jak již bylo řečeno, pokouší ozřejmit elementární teatrologické pojmy. Mohlo by se zdát, že po publikaci o dramaturgii nesáhne úplný neoborník, že žádný z čtenářů nebude „tabula rasa“, co se základních znalostí z tohoto oboru týče. To jistě ne, nicméně v jiných publikacích autoři dost často operují se základními pojmy, které pro neoborníka nemusejí být úplně jasné (např. děj, jednání, dialog, stručné vymezení kompetencí režiséra, scénáristy, choreografa, herce). Jasně vymezení pojmů přispívá k exaktnosti a k lepšímu pochopení obsahu knihy.

Název druhé kapitoly „Smysl a obsah dramaturgie“ dává tušit její zaměření. Autor zde vymezuje kompetence, cíle a obsah dramaturgie. Některé podkapitoly jsou více polemické, snaží se obhájit místo dramaturga v inscenační práci (např. „Dramaturg mezi autorem a divákem“). Autorovi se zde podařilo velmi dobře, stručně a jasně vymezit obsah dramaturgovy práce, v poznámkovém aparátu není opomenuto ani vymezení základních druhů převodu literárního díla do divadelní podoby.

Další kapitoly se již věnují principům vlastní dramaturgické práce. Kapitola „Z čeho vybíráme“ nastiňuje základní východiska a přístupy při výběru her. Autor se zaměřuje hlavně na loutkovou scénu – podává ve stručnosti charakter historického vývoje loutkového divadla od poloviny 18. století po současnost; uvádí zdroje a soupisy loutkových her, což jistě ocení výše charakterizovaná cílová skupina čtenářů.

Ústřední otázka kapitoly „Výběr předlohy“ zní, zda má předloha základní vlastnosti pro inscenování. Autor zde velmi srozumitelně, jednoduše a v dostačující míře z hlediska tématu publikace charakterizuje základní dramaturgické principy:

- obsahovou a estetickou zajímavost – ozřejmuje základní pojmy téma a myšlenka
- dramatičnost, z jejíhož hlediska charakterizuje literární předlohu (lyriku, epiku i drama)
- divadelnost – v samostatné podkapitole se zabývá zvláště loutkovostí jako specifickým druhem divadelnosti.

Autor zde též podává stručný výklad tzv. Aristotelovské paraboly – základního dějového oblouku dramatického tvaru – a jejich jednotlivých částí. Závěr této kapitoly je věnován fenoménům výběru předlohy z hlediska struktury souboru a cílové divácké skupiny.

Následující kapitola (Poznávání předlohy) se v rámci celkového směřování práce od obecného ke konkrétnímu ještě hlouběji snaží popsat principy dramaturgické analýzy předlohy. Je zde nastíněno jakési dramaturgické rozklíčování předlohy dle určitých principů, kterými se zabývají jednotlivé podkapitoly. Autor se zabývá dějem, místem, prvotním zážitkem; podává praktické rady, jak rozklíčovat text (např. pomocí asociačního testu aj.). Pojednává zde také o syžetu a kompozici. Zde znovu charakterizuje jednotlivé složky dramatického (Aristotelovského) oblouku, což je dle recenzenta vzhledem k tendenci publikace na zestručnění zbytečné. (Tento drobný a snad jediný nedostatek se

objevuje ještě při opětovném vysvětlování pojmů typ a charakter dramatické postavy.) V kapitole se autor též zmiňuje o klíčových bodech (dramatických, divadelních, technických), zabývá se druhem, žánrem, stylem i jazykem literární předlohy z hlediska dramaturgické práce. V závěru rozvádí zásadní význam tématu a myšlenky díla pro dramatické zpracování.

Nosným tématem kapitoly „Dramaturgicko-režijní koncepce“ je otázka, jakými prostředky a jak upravit předlohu pro vlastní inscenaci. Z pohledu tématu, myšlenky, žánru a stylu inscenace a zákonitostí jejich propojení jsou zde uváděny obecné principy úpravy divadelní předlohy. Autor nezapomíná ani na hledisko divadelnosti, resp. loutkovosti.

Obsah závěrečné kapitoly (Úprava) je logickým završením dramaturgického procesu, který publikace přibližuje. Ozřejmují se zde zákonitosti vlastní úpravy předlohy. Již dříve popisované fenomény (téma, motiv, jednání...) autor využívá k jakémusi nastínění základních principů úpravy předlohy. Upozorňuje na nejčastější chyby v tomto procesu. V jednotlivých podkapitolách se blíže zabývá:

- Dějem a jednotlivými motivy v úpravě; např. jejich krácením či rozšiřováním, přičemž upozorňuje na rizika s tím spojená.
- Časem reálným a fiktivním – jejich vztahem v dramatické tvorbě (principy jednoty času, divadelní zkratka aj.).
- Místem, resp. jevištním prostorem, postavami, kompozicí (hlavně vzhledem k úpravě pro loutkové divadlo).

V závěru kapitoly se autor zmiňuje též o specifických převodu seriálů, televizních a filmových scénářů.

Ve stručném závěru autor posuzuje zákonitosti dramatické tvorby z jistého nadhledu. Je jistě možné se plně ztotožnit s názorem autora, který tyto zákonitosti považuje za sice nezbytné, ale samy o sobě ještě neschopné vytvářet umění.

Jak již bylo v úvodu naznačeno, obsah útlé publikace Luďka Richtera (60 stran formátu A5) plně akceptuje její název a může se stát velmi cenným pomocníkem nejen studentům herectví, ale také začínajícím dramaterapeutům, teatroterapeutům, režisérům amatérských divadel, již v sobě často, jak autor správně podotýká, integrují i funkci dramaturga. Publikace se může stát také cenným přínosem pro další odborníky paradivadelních systémů, ať již

edukativní (Dramika), umělecké (fenomén Outsider Artu a divadla fórum) či terapeutické povahy (zvláště pak pro teatroterapii).

Mgr. Martin Dominik Polínek - speciální pedagog, dramaterapeut
katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty
Univerzity Palackého v Olomouci (interní doktorand) a ZUŠ Zlín
KSP PdF UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: polinekm@seznam.cz

PRVNÍ KROKY K INTEGROVANÉ EDUKACI

Milouš Potměšil

LEWIS, A., NORWICH, B. *Special teaching for special children? pedagogies for inclusion*. Berkshire : Open University Press, 2005. 238 s.
ISBN 0 335 21405 (pb).

Současné tendence speciální pedagogiky jako komprehenzivního oboru jsou stále více směřovány do oblasti inkluzivní edukace. Autoři publikovaných textů recenzované publikace vycházejí vstříc pedagogům, kteří pracují v těchto podmínkách. Editorům se podařilo sestavit publikaci reflektující jednotlivé oblasti speciální pedagogiky a jejich promítání do školní praxe ve školách běžného typu. Publikace je členěna do kapitol, které respektují tradiční pojetí jednotlivých oblastí speciální pedagogiky. V úvodní kapitole se autoři B. Norwich se a A. Lewis zabývají hledáním odpovědi na otázku, kterou položili již v názvu svého příspěvku: *Jak specializované je vyučování žáků s postižením a obtížemi?*. Zpočátku zde nalézáme výklad pojmů a některých základních organizačních informací. Vysvětlují se pojmy, které jsou základem pro další úvahy – general difference (obecné rozdíly), a unique difference (specifické rozdíly) na straně druhé. Pro pedagogy je uvedena informace o existenci rozdílů mezi obecnými požadavky a podmínkami inkluzivního vzdělávání a podmínkami upravenými pro individuální potřeby žáka, který je do inkluzivní edukace zařazen. Pro porozumění dalším, více speciálněpedagogicky zaměřeným kapitolám, je předložen čtenářům i koncept prvků a vztahů, které jsou tu pro proces edukace rozkryty a následně popsány z hlediska cílů a vztahů. Na závěr kapitoly je uvedena charakteristika struktury, kterou editoři zvolili pro celou publikaci v následujících kapitolách. Je třeba poznamenat, že právě tato struktura činí knihu přehlednou a tím samozřejmě více použitelnou.

Ve druhé kapitole se autorka S. Gregory zabývá problematikou edukace žáků s vadami sluchu. Název kapitoly je *Hluchota*. Hned na počátku uvádí autorka základní informace o vadách sluchu a jejich výskytu v populaci, vstupní informace o technických pomůckách a vlivech, které vada sluchu má na proces vývoje psychiky. Dále je čtenář seznámen s komunikačními strategiemi užívanými pro výchovněvzdělávací aktivity. Autorka – velká propagátorka bilingválního přístupu ve Velké Británii, zde uvádí čtenáře do reality bilingvizmu a bikulturní

situace ve školní třídě. Nejen anglické čtenáře bude zajímat část této kapitoly zaměřená na gramotnost a následně čtení s porozuměním jako základního vstupu do dalšího studia. Následují odlišnosti a specifika ve vyučování matematice. Závěr kapitoly je ve znamení popisu rozdílu ve vzdělávání žáků slyšících a žáků s vadami sluchu a dále jsou uvedena některá témata, která by dle S. Gregory zasluhovala větší pozornost výzkumníků.

Třetí kapitola je věnována *zrakovému postižení*. Autoři G. Douglas a M. McLinden se zpočátku svého příspěvku zabývají druhy a etiologií zrakových vad. Pro neanglického čtenáře bude zajímavá část týkající se situace v péči o osoby se zrakovými vadami ve Velké Británii. Krátký vhled do statistických údajů zaměřených do oblasti zdravotní a edukační péče o osoby se zrakovým postižením dokreslí situaci do komplexní podoby. Dále se autoři krátce zabývají charakteristikou specifických potřeb z hlediska výchovy a vzdělávání. Pro pedagogy, kteří se zaměřili na nově se tvořící školní rámcové vzdělávací programy, bude zajímavé sice krátké, ale dostatečně informativní srovnání národního vzdělávacího programu s potřebami edukace žáků s vadami zraku. Zajímavá je část, ve které se autoři věnují gramotnosti a čtení s porozuměním vůbec. Poslední, pro žádostivého čtenáře až příliš krátká kapitola, se zabývá pedagogickými strategiemi ve vztahu ke zrakovému postižení. Obsahuje opravdu základní informace a spíše navrhuje k dalšímu hledání a studiu. Souhrn je jako v případech předchozích kapitol účelným bodovým shrnutím všech poskytnutých informací do několika odstavců, aby si čtenář mohl utvořit představu o komplexnosti celé problematiky. Dvě strany literárních odkazů jsou i v tomto případě bohatým zdrojem pro další, již specializovaná studia.

Kapitola zaměřená na výchovu a vzdělávání osob s *hluchoslepotou* (autoři O. Miller a L. Hodges) začíná neobvyklým upozorněním pro čtenáře. Autorství výroku se připisuje A. Leontějevovi, který hluchoslepotu popsal jako jeden z nejextrémnějších pokusů přírody na lidech. Autoři na nevelké ploše poskytují čtenáři historický přehled o vývoji a východiscích vzdělávací péče o osoby s tímto duálním postižením. Z textu lze vysoudit, že teoretická báze pro tento obor speciální pedagogiky se jen obtížně vytváří, protože výsledky z výzkumů jsou neprůkazné pro nevelký počet respondentů a jedinečnost v družích a míře postižení, stejně jako je tomu u nestejných podmínek, ve kterých děti nebo osoby s hluchoslepotou vyrůstají. Zmínka o deprivaci a teorii deprivace je namísto a jen vede čtenáře k dalšímu bádání. Kdo jiný než Jan van Dijk by mohl být uveden v souvislosti s metodikou vzdělávání a výstavby komunikačního procesu. S problematikou obeznámený čtenář s radostí zjišťuje, že tato vpravdě speciálně-pedagogická osobnost má panevropský rozměr. Každý, kdo přišel do styku se

sovětským výzkumem, a tedy i speciálněpedagogickým, přijme s pochopením poznámku o nejasnosti prezentovaných výsledků vědeckého bádání, které byly předneseny v roce 1991 na kongresu Všeruské asociace nevidomých. Přehledný závěr s množstvím literatury je jako v předchozích případech velmi funkční a motivující pro další studium.

Poruchy učení jsou předmětem kapitoly, kterou přispěla J. Porter. Po úvodu do problematiky se autorka zastavuje u již publikovaných prací z této oblasti a plynule přechází k otázce, jak je možné tento speciálněpedagogický problém vymežit pojmově. Obrací pozornost na měření IQ a uzavírá, což je důležité pro neinformované čtenáře, konstatováním, že operování na úrovni pouze tohoto údaje vede k nepřesnostem a někdy nevratným chybám. Informativní je též část o specifických poruchách učení a přístupu k edukaci dětí s tímto postižením. Oblast budování matematických představ a schopnosti čtení s porozuměním je svojí zajímavostí až příliš krátká, tedy tak dlouhá, jak to koncepce publikace umožňuje. Zcela jistě vede čtenáře k dalšímu hledání a studiu. K tomuto účelu slouží opět seznam doporučené literatury – snad jeden z nejobsáhlejších v této publikaci.

V dalším textu plynule navazujícím na předchozí kapitolou pojednává J. Ware o těžkých a kombinovaných poruchách učení. Svoji část uvádí definicemi a charakteristikami tohoto těžkého postižení. V dalším textu se seznámíme s problematikou, která je na první pohled nesmírně zajímavou oblastí speciální pedagogiky, protože zde jen málo platí zobecňování, pravidla, předpisy a poučky. Hluboká teoretická znalost problematiky jako komplexu je základem úspěšné práce pedagoga a srovnávání cílových položek s jinými oblastmi edukace, byť speciálněpedagogické, dává tušit, že se jedná o velmi specifickou část výchovné a vzdělávací práce. Zmínka o nutnosti individuálního plánování je v kontextu situace v našem školství, kde se individuální plánování stává povinností a odpovědností ředitelů škol. Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi komplexní a těžká postižení, autorství takového textu se nutně muselo dotknout i termínu *strategie*, aby se předešlo onomu konkrétnímu *metodika*. Důležitou informací je zmínka o mezinárodní spolupráci v této oblasti, která je jedinou efektivní cestou vzhledem k nevelkému výskytu dětí a osob s tak těžkými a přitom velmi specifickými druhy a mírami postižení.

Práci s dětmi s Downovým syndromem se zabývá v sedmé kapitole J. Wishart. Čtenář se dozví, že v současnosti je tento syndrom poměrně dost znám a práce s dětmi s tímto postižením je již běžnou speciálněpedagogickou disciplínou. Přesto je tu uvedeno, že stále je třeba počítat s novými odchylkami a variantami, na které je třeba reagovat a edukaci tak efektivně zajistit. Downův

syndrom je tu pojednán z hlediska medicínského i jako speciálněpedagogická problematika, a to z hlediska rozvoje procesu učení, jazyka i funkce paměti. Čtenářsky zajímavá je kapitola o rozdílnosti vs. podobnosti pedagogických potřeb u těchto žáků. Autorská otázka pátrající po efektivitě inkluzivního vzdělávání nás vede k dalším úvahám o vztahu podmínek, možností, schopností a cílů. Bohatý seznam literárních odkazů je čtenáři branou k dalšímu studiu.

V kapitole *Angličtina jako další jazyk pro děti s problémy v oblasti řeči, jazyka a komunikačních kompetencí* se autor D. Martin odráží od předpokladu, který je převoditelný i do jiných jazykových prostředí – „typický“ žák vstupuje do vzdělávacího systému s jazykovými kompetencemi nastavenými tak, aby bylo možné právě jejich využitím zahájit proces výchovy a vzdělávání. Ve světle těchto úvah staví autor teorii vytváření jazykových kompetencí a pracuje s ní ve směru ke dvěma skupinám; jsou to děti a žáci s postižením a dále skupina pocházející z menšin, kde prvním jazykem není angličtina. Čtenář této recenze jistě najde paralely s naší situací a bude se alespoň ptát, zda není něco podobného na pedagogických přístupech, se kterými se můžeme setkávat v naší praxi. Pro praktickou stránku problému je v textu uveden soubor pěti kroků, které by měly vést k chápání a následnému zvládnutí této komplexní problematiky. Metodicky zajímavá je také část, kde se autor zmiňuje o součinnosti jazykového vzdělávání a vzdělávání v jednotlivých oborech jako určitého systematického postupu.

V další části publikace se R. Jordan zabývá problematikou *spektra autistických poruch*. Stále trvající nebezpečí nesprávného označování dětí je problémem i v ostrovním království a autor se mu snaží bránit velmi podrobným teoretickým výkladem. Vztahuje k sobě jazykové a komunikační kompetence a vzdělávání jako fakt, na který je třeba speciálněpedagogicky reagovat. Požadovaná reakce by neměla být pouze formální – z hlediska úprav vzdělávacího kurikula, ale také metodická. Bohatý seznam literatury potvrzuje, že se jedná o významnou problematiku, ke které existuje velký počet informací. Jen je třeba s ní pracovat.

Děti, které nemají nikdy dost času na to, co chce učitel. Tak charakterizovala žáky s *AD/HD* kolegyně autora této recenze a měla bezezbytku pravdu. P. Cooper podává v následujícím textu nástin pojetí pedagogické práce. Zabývá se na vymezené ploše teorií a praxí, pedagogickými kompetencemi, které by měl učitel mít. Vychází z diagnózy, kterou stanovila americká psychiatrická asociace a s definicí *AD/HD* v těchto intencích dále pracuje. Kapitola je zakončena obsáhlým textem zahrnujícím spíše strategii než metodiku práce s dětmi a žáky s tímto postižením. V závěru si autor klade otázku, co je významné na práci s dětmi a žáky s potížemi typu *AD/HD*. Naštěstí nemají speciální školu a tak se jedná o typickou skupinu, kterou je třeba integrovat. Velmi četný seznam

literárních odkazů potvrzuje závažnost problému na jedné straně a možnosti efektivních přístupů k edukaci těchto dětí na straně druhé.

V další kapitole se G. Reid snaží podat problematiku *dyslexie* z hlediska neurologického a pedagogického. Hledá společné a nachází jej v části zaměřené na pedagogické přístupy. Charakterizuje různé druhy programů a přístupů. Pro našeho čtenáře celkem jasně vymezuje problém edukace těchto žáků, ne speciální edukace. Čtenář ke konci této části zjistí, že v Anglii existuje dosti informací o dané problematice z celého světa – jen od nás ne. Je to snad i skrytá výzva pro naše speciální pedagogy – publikovat a překládat. Závěr kapitoly a seznam doporučených literárních pramenů to jen potvrzují.

Kapitola M. Protwoodové věnovaná *dyspraxii* je tematicky trochu mimo oblast, která je v našich končinách často publikována. Pojetí autorky je zaměřeno na komplexnost jevu na rozdíl od definice Grindera, který se zaměřil spíše na oblast problémů spojených s užitím jazyka a čtení s porozuměním. Opřena o diferenciální diagnostiku podává autorka výklad o problematice edukace dětí a žáků stížených dyspraxií. Z podaného přehledu vychází dyspraxie jako problém komplexní a diagnosticky a metodicky náročný. Pro čtenáře praktika je přínosem návrh postupu, pomocí kterého je možné dyspraxie rozpoznat ve skupině dětí školní třídy. Konkrétní příklady a bohatý rejstřík literárních pramenů je vhodným zakončením kapitoly.

Problémy v oblasti *sociálních vztahů, emocionálního prožívání a poruch chování* jsou předmětem zájmu T. O'Briena. V této kapitole podává obraz velmi specifické skupiny dětí a žáků ve světle směřování a hledání cílů v jejich výchově. K argumentaci využívá výzkumných výsledků a závěrů. Dokonce v některých částech vystupuje spíše jako apologeta a nakazí čtenáře svým přístupem natolik, že je zcela jasné, jak a proč tyto žáky vzdělávat a vychovávat. Uvádí některé specifické přístupy a zásady k tak specifické práci. Závěrečné poznámky jsou plny „optimistického realismu“, který může být podpořen dalším studiem v přiloženém seznamu uvedené literatury.

Kategorie *lehkých poruch učení* je zpracována F. Fletcher-Campellovou. Autorka specifikuje tuto skupinu jako odlišnou od „tradičně pojatých poruch učení“ a obrací se na běžnou školní praxi, ve které se lze setkat s dětmi, jejichž předpoklady, schopnosti a výkony je oprávněně zařazují do hlavního vzdělávacího proudu, ale při podrobnějším zkoumání se jedná o děti s lehkými poruchami učení. Jinak nastavený režim zpracování odpovědí co do rychlosti a přesnosti, chápání rozdílů mezi podobnými výrazy, analýza sledovaného jevu, například v matematice, je činí odlišnými ve výkonnosti a rychlosti ve srovnání s jejich vrstevníky. Tyto děti nevyžadují specifické terapie nebo speciálně pedagogická

zařízení. Nejdůležitějšími opatřeními jsou podle autorky erudice pedagoga, dostatek času a postup po přiměřených krocích. Kapitola je opět ukončena souhrnem a dostatkem literárních pramenů k dalšímu studiu.

A. Dyson a P. Hick se v poslední kapitole zabývají skupinou dětí a žáků, kteří se nacházejí v situaci zvýšeného ohrožení (at risk). V našich podmínkách hovoříme o dětech z *nepodnětného prostředí*. Po přečtení této kapitoly se objevuje problematika v širších souvislostech – sice britských, ale propracovaných a uvědomovaných. Jak v Anglii, tak v USA se jedná o skupinu, která je dobře popsána a metodika speciálněpedagogické práce je již ověřena. Podpora v podobě asistence je jednou z možností řešení, která je v této kapitole zmíněna. Frekventovanými termíny tu jsou motivace, potíže v oblasti chování, nízké sebevědomí, neefektivní strategie učení a podobně. Jako jedna z možností řešení se tu popisuje program „Success for All“. Autoři se dále zabývají otázkou, zda se jedná o speciálněpedagogickou disciplínu nebo zda je to problematika obecně pedagogická se zřetelem na včasnost a časnost. Seznam literatury uvedený za souhrnem je dostatečným zdrojem pro další informace – a to i pro českého čtenáře (štěstí přeje připraveným).

Závěrečná kapitola je celkovým souhrnem a přehledem. Hovoří se tu o obecných problémech, postojích a koncepcích. Je tu mimo jiné i nepřímě nastolena otázka, kde je to pravé místo speciální pedagogiky a kde už ne. Autoři vymezují čtyři kategorie, které jsou společné všem skupinám dětí a žáků, o kterých se v knize hovořilo: skupina dětí se speciálními potřebami, skupina učitelů, postavení a poloha pedagogické psychologie a nakonec kurikulární materiály. Tyto parametry, sestaveno do pomyslného geometrického tvaru, dávají čtenáři vymezený prostor, ve kterém je třeba bádát, objevovat a zkoušet. Výsledky práce je pak dle autorů třeba ihned převádět do přípravy budoucích pedagogů.

Závěrem nelze konstatovat nic jiného, než že kniha je hodná přečtení a měla by se stát užitečnou příručkou všem, kteří na poli inkluzivní edukace pracují nebo mají zájem na výsledcích. Kniha je logicky a přehledně stavěna a poskytuje tak nejen celkový přehled, ale také dosti informací v partikulárních oblastech k tomu, aby si čtenář kladl otázky a hledal na ně odpovědi.

O zajímavosti knihy svědčí i tato recenze, která svojí délkou vybočuje z běžných formátů.

Miloň Potměšil
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc

ČESKÉ VEŘEJNÉ MÍNĚNÍ: VÝZKUM A TEORETICKÉ SOUVISLOSTI

Václav Tvarůžka

KUNŠTÁT, D., ČERVENKA, J., HORÁKOVÁ, N., JEŘÁBEK, H., KALVAS, F., ŠAMANOVÁ, G., ŠKODOVÁ, M., ŠUBRT, J., NEČAS, V., VINOPAL, J. *České veřejné mínění: výzkum a teoretické souvislosti*. Vydal Sociologický ústav Akademie věd české republiky. Praha 2006. ISBN 80-7330-081-8.

Publikace „České veřejné mínění: výzkum a teoretické souvislosti“ je souborem statí věnovaných problematice médií, jejich vlivu na české veřejné mínění. Ve své pedagogické práci jsme jako učitelé neustále konfrontováni s názory veřejnosti. Je to přirozené, neboť učitelé z podstaty své práce ovlivňují žáky a svou činností se podílejí na klimatu společnosti. Metodologie výzkumu veřejného mínění má řadu společných rysů s výzkumem pedagogickým. Výraz „veřejné“ neoznačuje jen subjekt (mínění), totiž veřejnost, ale i povahu a oblast názorů, o něž se jedná. Veřejné mínění je mnohdy chápáno především jako politický problém. My pedagogové se však na problematiku veřejného mínění můžeme dívat s přihlédnutím k našemu společenskému působení. Každý ředitel školy je dnes postaven před problematiku, jak udržet kvalitu vzdělávání a zároveň přízeň veřejnosti. Školství je věcí veřejnou a učitel stejně tak jako politik v médiích se svou prací jistým způsobem podílí na společenském klimatu jen s tím rozdílem, že jeho práce je zacílená velmi úzce na žáka a její výsledky jsou silně individualizovány. V této publikaci je výstižně definován pojem veřejnost. Mimo jiné je zde popsán vývoj výzkumu veřejného mínění a je zde stručně charakterizována modernistická teorie soudobého německého autora Jürgena Habermase. Dále je zde popsán rozdíl mezi přístupem nominalistickým, realistickým, monistickým, pluralistickým a dalšími. Spoluautor Hynek Jeřábek podrobně popisuje Lazarsfeldovu metodologii výzkumu veřejného mínění a v jednotlivých kapitolách se zabývá odhalováním falešných korelací, analýzou latentních struktur, kontextovou analýzou.

Velice zajímavou kapitolou je kapitola „Standardizované dotazování: kognitivní a komunikační aspekty“, kde se autor zabývá současnou praxí výzkumu veřejného mínění, realitou situace dotazování, vlivy které působí během dotazování, a důsledky pro kvalitu výzkumu. Tyto kapitoly jsou velmi inspirativní

pro všechny odborníky zabývající se pedagogickým výzkumem. Jako jednu pro učitele důležitou kapitolu bych uvedl kapitolu „Média a veřejnost“. Jako pedagogové se setkáváme s jevem, kdy média a mediální obraz zkreslují realitu. Mediální obraz je mnohdy naprosto umělým světem, který určuje lidem priority, hodnoty, a mnohdy si lidé ani neuvědomují jeho moc a důsledky. Hodnota této kapitoly spočívá právě v tom, že odhaluje svět informací tak, že učitelé se mohou na svět podívat „pravdivě a nezkresleně“. Zdravá míra skepse k mediálnímu obrazu je pro učitele a vychovatele určitě přínosem. Na základě srovnání autoři vzpomínají krizi v České televizi na přelomu let 2000 až 2001 a uvádějí, že důvěra v média vzrostla téměř na dvaasedmdesátiprocentní úroveň. Popisují zde problematiku srovnávání důvěry mezi jednotlivými médii. Je vidět, že i „krize v instituci“ dokáže důvěru posílit a pravda má svou sílu. Kéž by se tak dělo i v oblasti pedagogické a překonávání určitých krizí bylo posílením důvěry veřejnosti. Pokud si položíme otázku, jakou má veřejnost důvěru k učitelům, dostaneme se k zajímavým úvahám, které lze dále rozvíjet. Slovo médium pochází z latiny a znamená prostředek, prostředníka, zprostředkující činitel. Škola, kde učitelé a žáci rovněž vytvářejí komunikační prostředí, předává pravdy a hodnoty. Autoři hovoří o tom, že média jsou tzv. „čtvrtým pilířem demokracie“. V širším pohledu by tato pravda měla platit rovněž pro školu.

V této publikaci naleznete rovněž reflexi sociálně ekonomických témat, která popisují roli veřejného mínění ve společenských procesech a také pojednání o hodnotových prioritách české společnosti.

Tato publikace je publikací odborně zaměřenou a doporučuji ji všem pedagogům, kteří provádějí pedagogický výzkum a chtějí se inspirovat pohledem trochu odlišným, nicméně intelektuálně obohacujícím.

MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY V ODBORNÝCH PEDAGOGICKÝCH ČASOPISECH

Pavla Valachová

S prací málotřídních škol jsme se mohli na stránkách všech pedagogických časopisů seznamovat jen velmi málo. Ke změně dochází na počátku 90. let, kdy po čtyřicetiletém přetržení kontinuity vývoje se snažíme dohnat ztracený čas. Při rozpomínání na tradice, jež byly totalitou přerušeny, vystupuje do vědomí veřejnosti málotřídní škola.

I přesto, že začlenění více postupných ročníků do jedné třídy vyplývalo z toho, že málotřídní školy obsluhují malá území, kde z tohoto důvodu menší počet dětí neumožňuje otevření samostatné třídy pro každý postupný ročník vynořuje se řada článků, které informují o málotřídních školách z hlediska historie a upozorňují na organizační zásahy po roce 1945, které nepříznivě zasáhly málotřídky. Jsou zde patrné snahy po obnovení málotřídních škol, je docenován jejich význam z hlediska stabilizace vesnice. Zároveň se však začíná hovořit o nutnosti jejich transformace, projevuje se zde snaha nahradit direktivní vyučování indirektivním, komunikačním, hovoří se o individualizaci výuky, prostupnosti učiva (diferenciace dětí podle mentální vyspělosti, úloha hry apod.).

Vedle optimistických prognóz a snah obnovit a udržet málotřídky za každou cenu se pozvolna objevují i pesimistické názory v podobě ekonomických zřetelů později se přidává i vzrůstající nezáměr mladých učitelů, který bývá připisován na vrub špatnému platovému ohodnocení, ale také nedostatečné přípravě ze strany pedagogických fakult.

Přesto však je atmosféra málotřídních škol pro výchovu dětí vnímána jako mnohem příznivější v porovnání s neosobní anonymitou velkých městských škol. S tím také souvisí hledání východisek, které by umožnily další existenci těchto škol.

Další skupinu tvoří články, v nichž se učitelé konkrétních málotřídních škol snaží seznámit veřejnost se specifiky práce právě na jejich málotřídní škole. Jsou to nejrůznější zkušenosti, současné problémy, organizace vyučování, metody práce, využívání učebních pomůcek a didaktické techniky, inspirace, zajímavé projekty, slovní hodnocení atd.

Řada článků je tvořena vzpomínkami a zkušenostmi učitelů málotřídních škol na jejich celoživotní působení v těchto školách. Je zde patrný zřetel zdůrazňující osobní, lidský přístup učitele k žákům.

Poslední skupinu tvoří rozhovory s osobami, v jejichž kompetenci je rozhodovat o další podobě naší vzdělávací soustavy (pracovníci MŠMT, ředitelé školských odborů – otázky úbytku žáků, jejich pohledy na další existenci málotřídních škol, právní subjektivita těchto škol, udělování výjimek apod.).

Z toho je patrné, že venkovská škola se do povědomí našeho národa zapsala jako trvalý znak a hodnota naší národní identity a že i v novém tisíciletí je nutné se při přípravě nového vzdělávacího programu touto školou zabývat.

Pavla Valachová
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
katedra pedagogiky s celoškolskou působností

OSTATNÍ

STUDENTSKÝ PEDAGOGICKO-VĚDECKÝ TÁBOR NA KATEDŘE PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

Kamila Vodrážková

Katedra primární pedagogiky spolupracuje již řadu let na pedagogicko-vědecké činnosti s univerzitami v Polsku (Opolí, Ratiboř) a na Slovensku (Prešov, Banská Bystrica). Studenti a jejich učitelé společně realizují různorodé projekty, v nichž srovnávají výukové systémy i způsoby práce na základních školách v jednotlivých zemích. Výsledky této práce jsou publikovány v mezinárodních sbornících a diskutuje se o nich na speciálních seminářích i pedagogicko-vědeckých táborech. Setkání všech zúčastněných stran se konají každý rok a při jejich pořádání se instituce pravidelně střídají.

V letošním roce pozvali své zahraniční kolegy představitelé studentského vědeckého kroužku působícího při katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Vědecký tábor se konal od 3. do 7. dubna.

Hlavním tématem týdenního setkání byla práce na projektu, jehož tématem je Využití zvyků a tradic regionu ve výuce žáků mladšího školního věku. Jde o výzkumný záměr, o jehož realizaci bylo rozhodnuto teprve na minulém setkání (Opolí, Polsko), a proto bylo nutné především určit výzkumné záměry, specifikovat postupy, jež budou využity při sběru výzkumných materiálů, a rozdělit úkoly jednotlivým vědeckým kroužkům. Z tohoto důvodu byl celý studentský tábor v Olomouci tematicky zaměřen na uplatňování různorodých tradic a zvyklostí v životě současného člověka.

Program týdenního semináře byl zahájen slavnostním uvítáním, které se konalo v zasedací místnosti děkanátu. Členky české sekce studentského kroužku si na úvod připravily vystoupení v tradičních krojích a nastínily tak tematické zaměření celého výzkumného tábora. Za Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci přivítala hosty proděkanka doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D., a dlouholetá vedoucí českých studentů doc. PhDr. Drahomíra Holoušová, CSc. V průběhu slavnostního jednání vystoupili se svými projevy také všichni vysokoškolští učitelé, kteří se tábora účastnili společně se svými studenty. Poukázali na význam vědecké přípravy budoucích učitelů a vyjadřovali se k přínosu aktuálního výzkumného záměru pro pedagogickou praxi. Za stu-

denty hovořila Mgr. Romana Pavlicová a seznámila účastníky tábora s týdenním pracovním programem.

Přestavitelé českého studentského kroužku si pro společné setkání připravili velmi bohatý program, naplněný především připomínáním jednotlivých zvyklostí. Využili přitom blížících se velikonočních svátků a seznámili zahraniční účastníky s řadou zvyklostí, jež se pojí s vítáním jara v České republice. Nezapomněli však ani na propojení výzkumného záměru s významem, který by toto bádání mělo přinést učitelům a žákům na základních školách.

Úterní dopoledne bylo proto věnováno návštěvě Základní školy v Samotíškách, která se tradicemi v životě současného člověka zabývá již řadu let. Žáci jsou podrobně seznamováni se zvyky, které se pojí se slavením jednotlivých svátků. Jsou vedeni k tomu, aby si uvědomovali význam různých obyčejů zejména pro dřívější život na vesnici, obnovují starobylé – často už pomalu zapomínané – zvyklosti a především sami hledají ve svém životě místo pro jejich udržování. Zahraniční hosté velmi ocenili práci s dětmi, na které se podílejí učitelé společně s rodiči, a to nejen během vyučování, ale také ve volném čase.

Po ukončení exkurze využili hosté možnosti prohlédnout si baziliku Navštívení Panny Marie na Svatém Kopečku. Připomněli si blížící se velikonoční svátky a také první výročí úmrtí papeže Jana Pavla II., který chrám navštívil v roce 1995.

Náplní odpoledního programu byla historická vycházka po Olomouci. České studentky si připravily zajímavou přednášku o vybraných pamětihodnostech a doprovázely zájemce po městě. Řada účastníků semináře byla v Olomouci již poněkolkáté, a proto využila možnosti využít odpoledne k návštěvě míst, která je zajímala.

Úterní den, naplněný připomínáním různých zvyklostí, byl završen společným večerním jednáním. Členky prešovského kroužku si připravily velmi poutavé vystoupení, při němž účastníkům jednání podrobně popsaly tradiční slovenské kroje (vernarský, šarišský a spišský), zazpívaly lidové písně a zatančily několik tanců. Bylo patrné, že se o lidové zvyklosti zajímají již po dlouhou dobu, a z jejich vyprávění vyplynulo, že mnohé tradice jsou zejména na slovenských vesnicích stále ještě silně udržovány.

Večerní jednání bylo věnováno diskusím o připravované pedagogicko-vědecké činnosti. Studenti z Opolí vystoupili se svými náměty a připomínkami, jejichž cílem bylo ujasnit si hlavní záměry výzkumu a předejít tak možným nejasnostem při zpracovávání získaného materiálu. Poukázali na obvyklé způsoby práce s tradicemi ve škole, a předvedli dokonce průběh konkrétní vyučovací jednotky,

při níž se děti seznamují s lidovými tanci a písněmi. Účastníci jednání se mohli do všech činností aktivně zapojit, a to v roli žáků.

Také středeční dopoledne bylo věnováno lidové tvořivosti a pro zájemce byla určena návštěva olomouckého muzea a Muzea umění. Hosté nejvíce ocenili prohlídku starého orloje, velmi zajímavá byla i expozice starožitných hodin a historických i přírodovědných sbírek.

Náplní středečního odpoledne bylo pracovní jednání studentů o konkrétních návrzích týkajících se výzkumného záměru. Přestavitelé jednotlivých kroužků vystoupili se svými náměty a někteří dokonce podložili své připomínky výzkumnými hodnotami. Bylo vidět, že pro všechny členy je téma velmi zajímavé, a proto se mu řada z nich věnuje individuálně také ve svých diplomových pracích.

Pro společnou činnost bylo nutné ujasnit hlavní záměr a rozdělit úkoly, které je v souvislosti s ním třeba realizovat. Studenti se dohodli, že výzkumné údaje budou zjišťovat formou dotazníkového šetření, které proběhne ve dvou fázích. První etapa bude společná pro všechny zúčastněné strany. Jejím prostřednictvím by mělo být vyhodnoceno, které tradice se vyskytují v životě současného člověka bez ohledu na to, zda žije v České republice, na Slovensku nebo v Polsku. Pro vyhodnocení bylo vybráno pět svátků a svátečních období, k jejichž slavení by se respondenti měli vyjádřit. Na základě jejich odpovědí sestaví každý vědecký kroužek vlastní dotazníkový arch, tvořící druhou část výzkumného šetření. Ta se již bude týkat pouze konkrétní územní oblasti, neboť lze předpokládat, že ve způsobech slavení konkrétních svátků zaznamenáme významné odlišnosti vzhledem k regionům a možná také k celým státům.

Předposlední den studentského vědeckého tábora byl věnován návštěvě Základní školy Bílá Lhota. Také zde se hosté seznámili se způsoby práce, jež jsou v hodinách využívány v souvislosti s tradicemi. Měli dokonce možnost účastnit se dvou vyučovacích jednotek a posuzovat činnost učitelů, kteří pracovali s různými velikonočními obyčeji. Velmi zajímavá byla praktická ukázka zdobení kraslic. Učitelka, která s dětmi tímto způsobem pracovala, využívala předností skupinové práce a umožnila tak návštěvníkům poznat současně několik možností, jak jednoduše a přitom velmi vkusně vyzdobit byt ve vztahu ke svátkům jara. Zahraniční studenti se nechali inspirovat praktickými ukázkami a na závěr zazpívali dětem několik lidových písní z Polska i ze Slovenska.

Program čtvrtečního odpoledne zahájila prohlídka muzea v Lošticích. Tamější expozice je spjata především s tradičními olomouckými tvarůžky. Návštěvníci se seznámili se způsobem jejich přípravy, a mohli dokonce ochutnat různé druhy a přichutě tohoto hanáckého výrobku. Poté následovala exkurze

v muzeu malíře A. Kašpara. Velmi poutavé bylo nejen vyprávění o jeho životě, ale i zmínka o osudu místních Židů. Posledním místem návštěvy v Lošticích byla dílna řezbáře J. Beneše. Hosty zaujal jeho pohyblivý betlém, který se každoročně rozrůstá o několik nových postav a dekorací, vycházejících z reálné předlohy tamějších obyvatel.

Čtvrteční putování po moravských pamětihodnostech vyvrcholilo návštěvou regionálního muzea v Mohelnici. Pro tematické zaměření celého tábora byly nejvýznamnější především hanácké expozice, poukazující na dřívější život tamějších obyvatel. Účastníci si uvědomili, do jaké míry se mohou lišit obyčej lidí podle místa jejich bydliště. Tímto způsobem se opět vrátili k tématu vědeckého bádání a v započatých jednáních pokračovali i na večerní pracovní schůzce.

Z diskusí vyplynulo několik návrhů, např. jakou podobu by měl mít dotazníkový arch, společný pro všechny vědecké kroužky spolupracujících univerzit v rámci první fáze výzkumného šetření. Jeho konečná verze byla projednávána během celého večera a debatovalo se o ní i na závěrečném semináři, jímž bylo vyplněno páteční dopoledne.

Týdenní pedagogicko-vědecký tábor byl ukončen závěrečným shrnutím, které provedli vysokoškolští učitelé, zastupující jednotlivé vědecké kroužky. Zhodnotili přínos celého setkání a ocenili zájem studentů o práci na vědecké činnosti. Stanovili také úkoly, jež by měly být splněny do příštího jednání, které proběhne na podzim na některé z univerzit na Slovensku či v Polsku.

Práce studentů na realizaci a vyhodnocování výzkumu je velmi přínosná. Studenti jsou vedeni k zodpovědnému přístupu ke spolupráci, na níž se musí podílet stejnou měrou všichni účastníci. Učí je také realisticky posuzovat přednosti i nedostatky ve výuce, a především jim ukazuje možnosti, jak tento stav neoponechávat bez povšimnutí, ale aktivně pracovat na jeho změně.

PhDr. Kamila Vodrážková
katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: kamila.vodrazkova@seznam.cz

E-PEDAGOGIUM

Nezávislý časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol

Ročník 2006, 1. číslo
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
IČO 61989592
Olomouc 2006

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

Vychází čtyřikrát ročně

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

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