

e-PEDAGOGIUM

IV/2010

Nezávislý odborný časopis
určený pedagogickým pracovníkům
všech typů škol

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

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

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

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

Příspěvky prošly recenzním řízením.

Jména recenzentů budou zveřejněna v posledním čísle daného ročníku časopisu.

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

OBSAH

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

Články

Kvalita současných učebnic přírodopisu z různých pohledů	9
<i>Libuše Hrabí, Olga Vránová, Monika Müllerová</i>	
Výuka anglického odborného jazyka – předmět didaktiky cizích jazyků na vysokých školách nefilologického zaměření	19
<i>Lenka Kučírková</i>	
Syndromy spojené s orofaciálními rozštěpy.....	31
<i>Monika Kunhartová</i>	
Znalosti vybraných přírodnin u žáků prvního stupně ZŠ.....	64
<i>Jan Petr, Lucie Budková, Marie Kovářiková</i>	
Výzkumné šetření současného stavu mluvy u osob žijících na severu Moravy	73
<i>René Szotkowski, Pavla Dobešová</i>	
K problematice zřizování českých menšinových obecných škol na Ústecku v letech 1867–1918	83
<i>Michal Šimáně</i>	
Učebnice dějepisu pro 7. ročník základní školy z pohledu jejich didaktické vybavenosti	93
<i>Petra Tannenbergová</i>	
Klíčové aspekty rané interakce mezi rodičem a dítětem s postižením v kontexte rané starostlivosti.....	105
<i>Erika Tichá</i>	

Sdělení

VIII. ročník mezinárodní studentské vědecké konference doktorských studijních programů na Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty UP.....	119
<i>René Szotkowski, Pavla Dobešová</i>	

Recenze

I rodiče by měli dělat chyby.....	125
<i>Lukáš Hejsek</i>	
Poradenství.....	128
<i>Lukáš Hlaváček</i>	
Krušné začátky učitelské	131
<i>Vladimíra Křížová</i>	
Nové možnosti kreativní interpretace literárního textu	134
<i>Jana Kusá</i>	
Ztělesněná zkušenost: procesuální práce s tělem.....	137
<i>Helena Řeháčková</i>	
Začatí inkluze od materské školy?.....	140
<i>Alžběta Sykorjaková</i>	
Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky	143
<i>Kateřina Švestková</i>	
Recenzenti ročníku 2010	145

EDITORIAL

Vážené kolegyně a vážení kolegové,

již několik let časopis e-Pedagogium umožňuje publikovat a získávat teoretické i empirické poznatky. Redakční rada si váží autorů příspěvků a náklonnosti čtenářů a věří, že i nadále budete jako autoři i čtenáři našimi spolupracovníky, dalo by se říci kolegy. S ohledem na společenské podmínky a vědecký rozvoj se redakce časopisu rozhodla dále zkvalitňovat úroveň časopisu tak, aby odpovídal po obsahové i formální stránce požadavkům kladeným na vědecké časopisy. S tím souvisí i upřesnění obsahového zaměření české i anglické verze časopisu, které nadále bude stále směřovat k interdisciplinárnímu výzkumu v pedagogice s ohledem na pedagogiku, speciální pedagogiku a didaktiky oborů.

Časopis i nadále bude vycházet čtyřikrát ročně, a to ve dvou českých a dvou anglických číslech. Jednotlivá čísla časopisu budou vydávána v lednu, dubnu, červenci a říjnu. Nabídku textů charakteru teoretických, přehledových, metodologických a empirických studií, zpráv a recenzí bude redakce přijímat průběžně. Orientační uzávěrka přijetí rukopisů do každého z čísel je stanovena nejpozději 3 měsíce před jeho vydáním. U nabídnutých rukopisů k publikování je posuzována jejich originalita, deklarace charakteru textu (teoretická, přehledová metodologická, či empirická studie), metody práce, práce s domácí a zahraniční literaturou. V recenzích publikací by měl být zřejmý kritický přístup jejich autora k recenzovanému textu. Žádoucí jsou rovněž polemiky.

Od autorů požadujeme prohlášení o souladu předložených textů s autorským zákonem. Recenzní řízení má pro autory i recenzenty anonymní charakter. Každý rukopis prochází posouzením editora a redakční rady, zda příspěvek splňuje formální požadavky na zaměření časopisu, charakter textu, popis metody práce a práce s literaturou. Text obdrží dva recenzenti, po vypracování recenzních posudků bude text i s posudky vrácen autorovi s doporučením k dopracování a nebo bude zamítnuta jeho publikace. Podle charakteru připomínek recenzentů může být text po jejich zapracování a vyjasnění znovu zařazen do recenzního řízení.

Časopis e-Pedagogium tak poskytuje prostor k výměně zkušeností pedagogům, speciálním pedagogům i oborovým didaktikům, zkvalitňování úrovně časopisu je přínosem k profilaci těchto diskursů, jež mohou být obohaceny i o další odborné přesahy směrem k deklarovanému interdisciplinárnímu výzkumu. Věříme, že autoři i čtenáři snahu redakce ocení.

Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

ČLÁNKY

KVALITA SOUČASNÝCH UČEBNIC PŘÍRODOPISU Z RŮZNÝCH POHLEDŮ

Libuše Hrabí, Olga Vránová, Monika Müllerová

Abstrakt

V současných českých učebnicích přírodopisu od šesti nakladatelství se hodnotila obtížnost výkladového textu a také rozmanitost pracovních úloh. Kromě toho byly sledovány názory pedagogů na tyto učebnice. Z výsledků vyplývá, že učebnice nakladatelství SPN se vyznačují optimální obtížností výkladového textu i ztvárněním pracovních úloh, ale nejsou příliš rozšířené ve školách. Naproti tomu v učebnicích nakladatelství Prodos je obtížnější text a menší spektrum pracovních úloh, ale ve školách jsou hodně používány. Při výběru učebnic pro výuku je nutné proto zvážit jejich kvalitu z více stránek.

Klíčová slova

Učebnice přírodopisu, obtížnost textu, rozmanitost úloh, názory pedagogů na učebnice.

Quality of Current Biology Textbooks from Various Perspectives

Abstract

The text difficulty and types of tasks were evaluated in current Czech biology textbooks of six publishing companies. In addition, views of teachers on these textbooks were studied.

The results show that textbooks of the SPN publishing company have optimal values of the text difficulty and suitable tasks but they are not very widespread at schools.

In contrast, the textbooks of the Prodos publishing company have more difficult text and smaller range of tasks. They are very common at schools. It is necessary to consider the quality of textbooks from different points of view when we select them for teaching.

Key words

Biology textbooks, text difficulty, diversity of tasks, views of teachers on textbooks.

Úvod

Jak každý z nás ví, jedním z nejhezčích období je pro většinu žáků i učitelů konec školního roku, a to zejména proto, že se vracejí učebnice a dostávají nové na další rok. Nastávají chvíle, kdy nové učebnice zaujmou každého. Pro řadu uživatelů mohou být tyto učební prostředky atraktivní i nadále. Podstatné je, aby splňovaly výchovné a vzdělávací cíle učebních osnov, vymezovaly obsah učiva a také vytvářely podklady pro vypěstování praktických dovedností. Nyní je u nás řada nakladatelství, jež produkují tyto dosud nejdůležitější učební pomůcky, ale na první pohled ovšem neposoudíme jejich vhodnost pro výuku, třebaže atraktivní obaly lákají. Je důležité přesvědčit se o tom, co a v jaké podobě tyto knihy přináší. Jedním z nejdůležitějších prvků je ztvárnění textu. O tom, jak by měl v zásadě vypadat, se dozvíme z prací Olechowského (1995), Pluskala (1996), Průchy (1984). Neodmyslitelnou součástí učebnic přírodopisu je grafická informace, o níž pojednává Wahla (1983). Žák zjistí, zda jeho znalosti a dovednosti jsou na dobré úrovni podle odpovědi na otázky u jednotlivých tematických celků. To je výzkumnou platformou Čížkové, Mráčkové (2000), Čtrnáctové (2002), Vaculové, Trny, Janíka (2008).

Vzhledem k tomu, že systematické posouzení obtížnosti textu a pracovních úkolů poněkud uniká hlubšímu pedagogickému výzkumu, bylo cílem tohoto příspěvku tuto problematiku zmapovat u nejčastěji používaných českých učebnic přírodopisu.

Materiál a metody

Obtížnost textu byla studována v nejčastěji používaných českých učebnicích přírodopisu pro 6.–9. ročník základních škol. Vlastním metodickým postupem (Hrabí, 2005) byly analyzovány knihy od těchto nakladatelství – Fortuna (1997, 1999, 2002), Fraus (2003, 2005, 2006, 2007), Jinan (1998, 2000, 2001), Prodos (1997, 1998, 1999, 2000), Scientia (1999, 2000, 2001, 2003), SPN (1998, 1999, 2004). Přesné citace jsou uvedeny v kapitole Literatura. Bylo hodnoceno 13 charakteristik obtížnosti textu. Vzorky textu z každé učebnice nejméně po 100 slovech (Σ N) byly náhodně vybírány. Jednotlivé charakteristiky, jejich symboly, definice a způsoby výpočtů jsou dále uvedeny. Výsledky obsahují pouze nejdůležitější charakteristiky – T, Ts a Tp (viz tab. 1).

T – obtížnost textu; $T = T_s + T_p$ (body),

T_s - syntaktický faktor; $T_s = 0,1 \times \bar{V} \times \bar{U}$ (body),

$\bar{V}$ - průměrná délka věty (počet slov),

$\bar{U}$ - syntaktická složitost věty (počet slov),

T_p - sémantický faktor (body),

$$T_p = 100 \times \frac{\sum P}{\sum N} \times \frac{\frac{\sum P_1}{2} + 2 \sum P_2 + \sum P_3 + \sum P_4}{\sum N}$$

$$\bar{V} = \frac{\sum N}{\sum V}$$

$$\bar{U} = \frac{\sum N}{\sum U}$$

ΣN - počet slov

ΣV - počet vět

ΣU - počet významových sloves

ΣP - počet substantivních pojmů

ΣP_1 - počet běžných pojmů

ΣP_2 - počet odborných pojmů

ΣP_3 - počet faktografických pojmů

ΣP_4 - počet opakovaných pojmů

Dosavadní analýzy obtížnosti textu (T) učebnic přírodopisu umožňují porovnat texty v jednotlivých učebnicích s doporučenou stupnicí obtížnosti (Hrabí, 2005).

Šestý ročník T = 31-34 bodů

Sedmý ročník T = 33-36 bodů

Osmý ročník T = 35-38 bodů

Devátý ročník T = 37-40 bodů

Učebnice byly hodnoceny také s ohledem na celkový počet, náročnost a rozmanitost úloh v nich obsažených. Hodnocení pestrosti úkolů vycházelo z taxonomie učebních úloh podle Tollingerové (Kalhous, Obst, 2002). V této klasifikaci jsou úkoly roztrženy do pěti kategorií, kde je zařazeno celkem 27 typů různých úkolů. Do 1. kategorie patří nejjednodušší typy úloh, pro jejichž řešení jsou nutné jen pamětní operace. V 5. kategorii jsou obsaženy úkoly vyžadující od žáků nejnáročnější myšlenkové operace, tvořivý a samostatný přístup při jejich řešení, schopnost dospívat k novým závěrům. Ve výsledcích (tab. 1) jsou zahrnuty pouze údaje o celkovém počtu úkolů a jejich rozmanitosti, která je vyjádřena počtem typů úkolů v jednotlivých učebnicích.

Kromě hodnocení obtížnosti textů učebnic a typů úloh bylo dalším cílem posoudit názory pedagogů základních škol na hodnocené učebnice přírodopisu. Šetření proběhlo na 20 městských základních školách v Olomouckém kraji. Celkem bylo osloveno 48 učitelů přírodopisu. Dotazy se týkaly výběru učebnic pro výuku, kvality zpracování učiva, srozumitelnosti textu, rozsahu tematických celků, vhodnosti a pestrosti pracovních úloh.

Výsledky

Výsledky hodnocení obtížnosti výkladového textu učebnic nakladatelství Fortuna ukazují na to, že hodnoty syntaktického faktoru se zvyšují od 6. do 9. ročníku (od 8 do 13 bodů). Údaje sémantického faktoru mají vzestupný trend v učebnicích 6. až 8. ročníku (24 až 31 bodů). Celková obtížnost výkladového textu má nerovnoměrnou vzestupnou tendenci v učebnicích pro 6. až 9. ročník (32 až 41 bodů). V porovnání se stupnicí obtížnosti by pouze učebnice pro 6. a 7. ročník mohly být použity.

Údaje syntaktického faktoru jsou v učebnicích nakladatelství Fraus pro 6. až 9. ročník rozkolísané (7 až 9 bodů). Hodnoty sémantického faktoru vykazují pozvolnou vzestupnou tendenci v knihách pro 6. až 8. ročník. Celková obtížnost výkladového textu se mírně zvyšuje v učebnicích pro 6. až 8. ročník. Vzhledem k celkově nízkým hodnotám celkové obtížnosti textu lze považovat pouze učebnice pro 7. ročník vhodnou pro výuku.

V učebnicích nakladatelství Jinan jsou hodnoty syntaktického faktoru nesořodné, nevykazují vzestupnou tendenci (9 až 12 bodů). Obdobné to je i s údaji sémantického faktoru (21 až 25 bodů) a konečně i s hodnotami celkové obtížnosti ((30 až 36 bodů). Pouze učebnice pro 8. ročník by vyhovovala pro výuku v příslušném ročníku.

Údaje syntaktického faktoru jsou v učebnicích nakladatelství Prodos pro 6. až 8. ročník téměř shodné (kolem 8 bodů). Vyznačují se tedy obdobnou délkou a syntaktickou složitostí vět. Pouze v učebnici pro 9. ročník se jedná o výrazné zvýšení hodnoty syntaktického faktoru. Údaje sémantického faktoru jsou v učebnicích pro 6. až 8. ročník obdobné a příliš vysoké – přes 31 bodů. Znamená to, že tyto knihy se vyznačují vysokou pojmovou zátěží. V učebnici pro 9. ročník je naopak hodnota sémantického faktoru velmi nízká (24 bodů). Celková obtížnost výkladového textu je v učebnicích pro 6. až 8. ročník obdobná a rovněž velmi vysoká (38 až 40 bodů), zatímco v učebnici pro 9. ročník to činí necelých 35 bodů. Z tohoto důvodu sada učebnic nakladatelství Prodos není vhodná pro výuku v 6. až 9. ročníku základní školy.

V učebnicích nakladatelství Scientia jsou hodnoty syntaktického faktoru poměrně vyrovnané (10 až 12 bodů). Údaje sémantického faktoru se v učebnicích pro 6. až 8. ročník vyznačují pozvolnou vzestupnou tendencí (19 až 23 bodů), avšak učebnice pro 9. ročník má nižší hodnotu sémantického faktoru než učebnice pro 6. ročník. Celková obtížnost výkladového textu má pozvolnou vzestupnou tendenci v učebnicích pro 6. až 8. ročník (29 až 35 bodů), jen v učebnici pro 9. ročník je tento údaj nižší. Vzhledem k celkově nižší náročnosti není sada těchto učebnic vhodná ve třídách s průměrně nadanými žáky.

Údaje syntaktického faktoru v učebnicích nakladatelství SPN mají vzestupnou tendenci v učebnicích pro 7. až 9. ročník (6 až 12 bodů). Údaje sémantického faktoru se pohybují v rozpětí od 25 do 28 bodů. Celková obtížnost výkladového textu se vyznačuje pozvolnou vzestupnou tendencí (32 až 39 bodů). Podle získaných dat a stupnice obtížnosti je možné konstatovat, že tato sada učebnic přírodopisu se dá úspěšně použít ve výuce na druhém stupni základních škol.

Ze získaných hodnot, které se týkají posuzování kvality textu učebnic přírodopisu, lze usoudit, že pro výuku žáků na základních školách je nejlépe zvolit sadu knih od nakladatelství SPN, které se vyznačují jak vhodnou délkou vět a jejich syntaktickou složitostí, tak optimálním pojmovým zatížením, což se odráží v sémantickém faktoru. Vzestupné hodnoty celkové obtížnosti výkladového textu v souvislosti s vyššími ročníky vzdělávání odrážejí psychickou vyzrálost žáků a přiměřenost jejich věku.

Na základě hodnocení pracovních úkolů v jednotlivých učebnicích přírodopisu byly získány údaje o jejich počtu, pozici a rozdělení do typů. Hodnocené učebnice se lišily především celkovým počtem úkolů a jejich rozmanitostí. Učebnice nakladatelství Fortuna, Fraus, Jinan, Prodos a SPN se shodují umístěním úkolů uvnitř nebo na konci kapitol. V učebnicích nakladatelství Fraus jsou úkoly navíc ještě situovány na postranní listě. Pouze řada učebnic nakladatelství Scientia se odlišuje tím, že úkoly jsou zařazeny až na konci učebnic a také na okrajích stran.

Učebnice nakladatelství Fortuna obsahují vysoký počet úloh. Učebnice pro 6. a 7. ročník dosahují nejvyššího počtu úkolů ze všech zkoumaných učebnic (722, 784). V učebnicích bylo zjištěno 15–16 typů úkolů. Nejčastější jsou pamětní úkoly a úkoly na vyjmenování a srovnávání faktů.

V učebnicích nakladatelství Fraus se celkový počet úloh v jedné učebnici pohybuje v rozmezí 371 (učebnice pro 6. ročník) až 664 (učebnice pro 8. ročník). Rozmanitost úloh je v celé řadě učebnic vyrovnaná (17 nebo 18 typů). Osmnáct typů úkolů představuje nejvyšší zjištěnou hodnotu v rámci všech zkoumaných učebnic. V učebnicích tohoto nakladatelství jsou nejvíce zastoupeny pamětní úkoly, úkoly na vyjmenování a srovnávání faktů, ale také úkoly vyjadřující vztah mezi fakty a úkoly směřující k vyhledávání informací v knize, na internetu, v atlase apod.

Učebnice nakladatelství Jinan se vyznačují vysokým počtem úloh – např. 604 úkolů (učebnice pro 7. ročník), 667 úkolů (učebnice pro 9. ročník). V rámci všech úloh bylo zaznamenáno 17 typů, v učebnici pro 9. ročník 18 typů. V celé řadě učebnic převažují pamětní úkoly, úkoly na vyjmenování a popis faktů, ale relativně časté jsou také úkoly zaměřené na pozorování a pokusy. Nevýhodou některých úkolů jsou jejich obšírně formulovaná zadání.

V řadě učebnic nakladatelství Prodos byly zjištěny velké rozdíly v počtu a rozmanitosti úkolů. Zatímco učebnice pro 6. a 7. ročník obsahují mnoho úkolů (627, 624), v učebnicích pro 8. a 9. ročník je jejich počet velmi nízký (156, 129). Rozmanitost úkolů je obdobně vyšší v učebnicích pro 6. a 7. ročník (13, 14 typů) než v učebnicích pro 8. a 9. ročník (7, 5 typů). Rozmanitost úkolů v učebnicích Prodosu pro 8. a 9. ročník je nejmenší mezi hodnocenými učebnicemi. V učebnicích tohoto nakladatelství zcela převažují pamětní úkoly, což není zcela optimální.

V učebnici pro 6. ročník nakladatelství Scientia stejně jako v učebnicích pro 8. a 9. ročník nakladatelství Prodos byl zjištěn nízký počet úkolů. Naproti

tomu rozmanitost úkolů byla vysoká (18 typů úkolů v učebnici pro 8. ročník). Převažují úkoly na vyjmenování a popis faktů a úkoly vyjadřující vztah mezi fakty.

V učebnicích nakladatelství SPN se počet úkolů pohybuje od 182 (učebnice pro 8. ročník) do 514 (učebnice pro 7. ročník). V jednotlivých učebnicích je zastoupeno 12 až 16 typů úkolů. Mezi nejčastější patří pamětní úkoly a úkoly na vyjmenování a popis faktů.

Podle výsledků hodnocení úkolů v jednotlivých učebnicích se ukazují jako nejvhodnější učebnice nakladatelství SPN a Fraus.

Z názorů učitelů vyplývá, že ve 40 % z dotazovaných škol pracují učitelé s učebnicemi nakladatelství Prodos, 20 % škol používá učebnice nakladatelství SPN, 15 % škol využívá učebnice nakladatelství Scientia, 8 % škol pracuje s učebnicemi nakladatelství Fortuna, 9 % škol používá učebnice nakladatelství Fraus a zbylých 8 % vyučuje podle učebnic nakladatelství Jinan. Někteří pedagogové nejsou spokojeni s výběrem učebnic pro výuku (asi 8 %), rádi by používali učebnice jiného nakladatelství, ale jsou nuceni pracovat s materiálem, který již byl zakoupen. Z názorů pedagogů lze uvést, že jsou spokojeni s učebnicemi nakladatelství SPN, které jim vyhovují z hlediska zpracování textu a také vhodnosti pracovních úloh. Učitelé, kteří pracují s učebnicemi nakladatelství Prodos, většinou považují tyto knihy za poměrně náročné pro výuku na základní škole a také pracovní úlohy se jim zdají jednotvárné. Většina pedagogů (80 % dotázaných) je spokojena s učebnicemi nakladatelství Scientia. Text považují za přiměřený a pracovní úlohy vyvážené. Mnoho učitelů (90 % dotázaných) má ve všech směrech kladný názor na učebnice nakladatelství Fraus. Naproti tomu učebnice nakladatelství Jinan nejsou oblíbené zejména pro zdlouhavé a nepřehledné zadání pracovních úloh. Svě zvláštní místo zaujímají učebnice nakladatelství Fortuna, které dle názoru většiny dotázaných učitelů (80 %) se vyznačují nepřiměřeně velkým rozsahem tematických celků a uspořádáním učiva.

Tab. 1: Obtížnost textu a úlohy v současných učebnicích přírodopisu

Nakladatelství	Ročník	Obtížnost textu			Úlohy	
		Ts	Tp	T	celk. počet	rozmanitost
Fortuna	6.	7,86	24,21	32,07	784	16
	7.	9,19	24,69	33,88	722	15
	8.	9,25	30,53	39,78	496	16
	9.	12,94	28,38	41,32	502	15
Fraus	6.	7,98	22,12	30,10	371	17
	7.	8,51	24,76	33,27	618	17
	8.	7,23	26,93	34,16	664	18
	9.	9,23	24,14	33,37	632	18
Jinan	6.	9,77	20,88	30,65	388	17
	7.	9,45	20,69	30,14	604	17
	8.	11,28	24,96	36,24	578	17
	9.	11,55	23,42	34,97	667	18
Prodos	6.	7,63	31,06	38,69	627	13
	7.	7,45	30,94	38,47	624	14
	8.	7,58	32,79	40,37	156	7
	9.	10,40	24,32	34,72	129	5
Scientia	6.	10,12	18,79	28,91	177	13
	7.	10,08	22,35	32,43	349	16
	8.	11,27	23,31	34,58	358	18
	9.	11,75	18,10	29,85	266	17
SPN	6.	6,66	24,85	31,51	268	16
	7.	6,47	28,22	34,69	514	16
	8.	8,70	28,13	36,83	182	13
	9.	12,26	26,31	38,57	207	12

Závěr

Provedená šetření ukazují, že ztvárnění učebnic jednotlivých nakladatelství je velmi odlišné. Svě nezastupitelné místo zaujímají učebnice nakladatelství SPN, které se vyznačují optimální obtížností výkladového textu a také ztvárněním pracovních úloh. Bylo by velmi přínosné jejich širší využití ve výukovém procesu. Jejich kvalitu oceňují také učitelé. Naproti tomu učebnice nakladatelství Prodos se vyznačují obtížnějším textem a menším spektrem pracovních úloh, ale i přesto je používá většina dotazovaných zá-

kladních škol. Nejméně oblíbené jsou učebnice nakladatelství Jinan, zřejmě pro kompaktnost textu a zdlouhavou formulaci některých úloh. Je důležité, aby jednotlivé školy zvažovaly různé aspekty při výběru učebnic.

Literatura

- ČÍŽKOVÁ, V., MRÁČKOVÁ, G. Úlohy k ověřování výuky přírodopisu. *Bio-logie-Chemie-Zeměpis*, 2000, roč. 9, č. 4, s. 173–178.
- ČTRNÁCTOVÁ, H. Osvojování teoretických a praktických dovedností řešením učebních úloh. *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis, Série D - Vedy o výchově a vzdělávání, Supplementum 1 - Aktuálne vývojové trendy vo vyučovaní chémie*. Trnavská univerzita, 2002, č. 6, s. 17–23.
- HRABÍ, L. *Hodnocení obtížnosti učebnic přírodopisu*. Olomouc, 2005. 121 s. Habilitační práce na UP Olomouc.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s.
- OLECHOWSKI, R. Aspekte der Schulbuchforschung. *Erziehung und Unterricht*, 1995, vol. 145, n. 4. 266–270.
- PLUSKAL, M. *Teorie tvorby učebnic a metody jejich hodnocení*. Olomouc, 1996. 152 s. Habilitační práce na UP Olomouc.
- PRŮCHA, J. *Hodnocení obtížnosti učebnic*. Praha: SNTL, 1984. 96.
- VACULOVÁ, I., TRNA, J., JANÍK, T. Učební úlohy ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 4, s. 35–55.
- WAHLA, A. *Strukturní složky učebnic geografie*. Praha: SPN, 1983. 84 s.

Hodnocené učebnice

- CÍLEK, V., MATĚJKA, D. a kol. *Přírodopis IV*. Praha: Scientia, 2000. 146 s.
- ČABRADOVÁ, V., HASCH, F. a kol. *Přírodopis 6*. Plzeň: Fraus, 2003. 120 s.
- ČABRADOVÁ, V., HASCH, F. a kol. *Přírodopis 7*. Plzeň: Fraus, 2005. 128 s.
- ČERNÍK, V. a kol. *Přírodopis 1*. Praha: SPN, 1999. 104 s.
- ČERNÍK, V. a kol. *Přírodopis 2*. Praha: SPN, 1999. 128 s.
- ČERNÍK, V. a kol. *Přírodopis 3*. Praha: SPN, 1998. 80 s.
- ČERNÍK, V. a kol. *Přírodopis 4*. Praha: SPN, 2004. 88 s.
- DOBRORUKA, L. J., CÍLEK, V. a kol. *Přírodopis I*. Praha: Scientia, 1999. 127 s.
- DOBRORUKA, L. J., GUTZEROVÁ, N. a kol. *Přírodopis II*. Praha: Scientia, 2003. 151 s.
- DOBRORUKA, L. J., VACKOVÁ, B. a kol. *Přírodopis III*. Praha: Scientia, 2001. 159 s.

- JURČÁK, J., FRONĚK, J. a kol. *Přírodopis 6*. Olomouc: Prodos, 1997. 127 s.
- JURČÁK, J., FRONĚK, J. a kol. *Přírodopis 7*. Olomouc: Prodos, 1998. 143 s.
- KANTOREK, J., JURČÁK, J. a kol. *Přírodopis 8*. Olomouc: Prodos, 1999. 127 s.
- KOČÁREK, E., KOČÁREK, E. *Přírodopis pro 6. ročník*. Praha: Jinan, 1998. 95 s.
- KOČÁREK, E., KOČÁREK, E. *Přírodopis pro 7. ročník*. Praha: Jinan, 1998. 95 s.
- KOČÁREK, E., KOČÁREK, E. *Přírodopis pro 8. ročník*. Praha: Jinan, 2000. 94 s.
- KOČÁREK, E., KOČÁREK, E. *Přírodopis pro 9. ročník*. Praha: Jinan, 2001. 96 s.
- KVASNIČKOVÁ, D. a kol. *Ekologický přírodopis pro 6. ročník*. Praha: Fortuna, 1997. 136 s.
- KVASNIČKOVÁ, D. a kol. *Ekologický přírodopis pro 7. ročník 1. část*. Praha: Fortuna, 1997. 94 s.
- KVASNIČKOVÁ, D. a kol. *Ekologický přírodopis pro 7. ročník 2. část*. Praha: Fortuna, 1999. 77 s.
- KVASNIČKOVÁ, D. a kol. *Ekologický přírodopis pro 8. ročník*. Praha: Fortuna, 1999. 128 s.
- KVASNIČKOVÁ, D. a kol. *Ekologický přírodopis pro 9. ročník*. Praha: Fortuna, 2002. 111 s.
- ŠVECOVÁ, M., MATĚJKA, D. *Přírodopis 9*. Plzeň: Fraus, 2007. 128 s.
- VANĚČKOVÁ, I., SKÝBOVÁ, J. a kol. *Přírodopis 8*. Plzeň: Fraus, 2006. 128 s.
- ZAPLETAL, J., JANOŠKA, M. a kol. *Přírodopis 9*. Olomouc: Prodos, 2000. 95 s.

Kontaktní adresa

Doc. RNDr. Libuše Hrabí, Ph.D.
RNDr. Olga Vránová, Ph.D.
Mgr. Monika Müllerová, Ph.D.
Katedra biologie
Pedagogická fakulta UP
Purkrabská 2
771 40 Olomouc

VÝUKA ANGLICKÉHO ODBORNÉHO JAZYKA - PŘEDMĚT DIDAKTIKY CIZÍCH JAZYKŮ NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH NEFILOLOGICKÉHO ZAMĚŘENÍ

Lenka Kučírková

Abstrakt

Článek je prezentací odborné teoretické práce vztahující se k problematice didaktiky cizích jazyků se zaměřením na výuku odborné angličtiny na vysokých školách nefilologického směru. V souladu s principem návaznosti na poznatky jiných autorů je příspěvek součástí teoretického východiska pro vědecký výzkum ohledně výuky anglického odborného jazyka, který bude autorka realizovat v rámci své disertační práce. Autorka se zabývá pojmem odborný jazyk a následně charakteristikou výuky anglického odborného jazyka. V další části autorka podává přehled o vzniku a vývoji výuky anglického odborného jazyka a o možnostech jeho klasifikace.

Klíčová slova

Didaktika cizích jazyků, odborný jazyk, anglický odborný jazyk, jazykověda.

English for Specific Purposes – Subject of Applied Linguistics at Universities of Non-philological Orientation

Abstract

The paper deals with the presentation of the specialist theoretical work relating to the problems of applied linguistics with the focus on English for specific purposes (ESP) at universities of non-philological orientation. In accordance with the principle of continuity with the knowledge of other authors, the contribution forms the part of a theoretical background for the research of English for specific purposes that will be realised within the author's doctoral thesis. In the first part the author characterises a special/specific language in general, and this is followed by English for specific purposes characterization. In next parts, the author gives the survey of the origins and development of English for specific purposes together with the possibilities of ESP classification.

Key words

Applied linguistics, special/specific language, English for specific purposes, linguistics.

Úvod

Předmětem didaktiky cizích jazyků na vysokých školách nefilologického zaměření je odborný cizí jazyk. V samostatné kapitole se zaměřujeme na terminologické vymezení didaktiky a jejích bazových disciplín. Při vymezení pojmů vycházíme z všeobecné charakteristiky odborného jazyka a uvádíme rozdílné pojetí odborného stylu v češtině a v angličtině. Dále se soustředíme na anglický odborný jazyk (ESP) a následně na charakteristiku výuky anglického odborného jazyka. V dalších částech podáváme přehled o vzniku a vývoji výuky anglického odborného jazyka a o možnostech jeho klasifikace.

Didaktika – terminologické vymezení

Termín *didaktika* je poměrně nový, do konce 70. let se užíval termín *metodika*. Tento termín měl pragmatické opodstatnění, neboť v metodice šlo o konkrétní postupy v konkrétní výuce. Metodika je chápána jako věda o metodách, přístupech a technikách. V praxi učitelé tento termín tradičně používají, i když je často redukován pouze na metody. Termín se udržel do poslední doby hlavně v ruské tradici, kde se také užívá termín *lingvo-didaktika*. Někdy se nesprávně užívá termín *metodologie*, která je disciplínou filozofickou, ne pedagogickou, protože se zabývá metodami vědeckého bádání (Choděra, 2006). V angličtině našemu termínu didaktika cizích jazyků odpovídá *aplikovaná lingvistika*, která se pokouší řešit všechny praktické problémy užívání jazyka. Termín didaktika se začal používat od 80. let po konferenci o speciálních didaktikách v r. 1981 na pražské Pedagogické fakultě.

Didaktika cizích jazyků je mnohými odborníky považována za disciplínu pedagogickou, protože v ní převažují atributy pedagogické. Za hlavní argument považují okolnost, že obecná didaktika nazírá cizojazyčné vyučování – učení ze stejného zorného úhlu jako didaktika cizích jazyků (Choděra, 2006). Podle pojetí R. Choděry je didaktika cizích jazyků vědecká disciplína o řízení cizojazyčného učení (učení se cizím jazykům), zabývá se tím, jak cizímu jazyku co nejlépe naučit, a patří k didaktikám oborovým. Podle J. Hendricha je didaktika cizích jazyků disciplínou, která se zabývá teorií vyučování cizím jazykům. Pokud se zabývá teorií vyučování konkrétnímu jazyku, označuje ji

podobně jako R. Choděra oborovou didaktikou daného cizího jazyka. Pedagogika a obecná didaktika jsou základním zdrojem a teoretickým východiskem didaktiky cizích jazyků, vypracovávají obecné pojetí vyučování a stanoví obecné cíle výchovy a vyučování. Z toho vychází didaktika cizích jazyků při stanovení cílů, obsahu, zásad a prostředků vyučování cizím jazykům, zároveň však využívá lingvistiky a psychologie (Hendrich, 1988). Didaktická anglického jazyka J. Mothejzíkova považuje však za báзовou disciplínu didaktiky cizích jazyků lingvistiku. Vědecká obhajoba tohoto pojetí je založena na skutečnosti, že didaktika cizích jazyků, tj. aplikovaná lingvistika, vychází z Pražské funkčně strukturální školy se stále platným akcentem na systém jazyka a jeho funkce. Pražská funkčně strukturální škola (Pražský lingvistický kroužek) byla založena v r. 1926. Zakladatelem školy byl Vilém Mathesius, jejími členy např. Bohumil Trnka, Bohuslav Havránek, Josef Vachek a Roman Jakobson. Členové chápali jazyk jakožto multifunkční systém, kterým se můžeme domluvit jen proto, že tvoří systém znaků, které jsou k sobě v jistém vztahu a v jisté rovnováze. Dívali se na vývoj jazyka jako na vývoj systémového celku a odmítali studium vývoje pouhých izolovaných jazykových prvků. Vilém Mathesius se soustředil na současný anglický jazyk, který pojímal synchronicky. Při rozboru jazyka vycházel od vyjadřovacích potřeb a snažil se stanovit funkci jednotlivých vyjadřovacích jazykových prostředků, kterými se tyto potřeby uspokojují (Mathesius, 1961). Tyto myšlenky jsou mimořádně aktuální pro výuku na vysokých školách nefilologického typu, kde je princip funkční lingvistiky reálně využitý.

Odborný cizí jazyk

J. Hendrich (1988) definuje termín odborný jazyk jako systém jazykových prostředků, jejichž výběr a uspořádání slouží k ústní nebo písemné komunikaci odborného obsahu (vědeckého, technického či jiného). Tyto jazykové prostředky jsou ovšem jen součástí systému národního jazyka, v jehož rámci představují – v pojetí Pražské jazykovědné školy – jeden z funkčních stylů, tj. odborný styl daného jazyka. Odborný styl se vyznačuje pečlivým uspořádáním obsahu sdělení a pečlivou volbou adekvátních lexikálních a gramatických, zejména syntaktických prostředků, které by vyjadřovaly jednotlivé myšlenky úplně a přesně. V odborném stylu jsou reflektovány autorovy znalosti a stupeň jeho objektivního nebo subjektivního přístupu k danému tématu. Rozhodujícími činiteli jsou téma a cíl, kterému má projev sloužit, rovněž jako i adresát, čtenář nebo posluchač. Hlavním cílem výuky odbornému jazyku je podle

něho osvojení příslušných lexikálních a syntaktických prostředků se zřetelem k odbornému zaměření žáků. Podobně J. Voráček (1987) charakterizuje odborný jazyk jako jazykový subsystém, který je souborem všech jazykových prostředků, sloužících komunikaci mezi odborníky o odborné problematice. Podle J. Mothejzické (1983) je odborný styl v angličtině i v češtině charakterizován specifickými jazykovými prostředky ve všech jazykových rovinách. Prostředky odborného stylu tvoří prostředky lexikální: termíny, předložkové výrazy pro vyjádření různých vztahů, prostředky syntaktické: pasivní konstrukce, infinitivní konstrukce, konstrukce se zpřídavnělymi přechodníky a příčestími, konstrukce s podstatným jménem slovesným a některé typy přístavku. Dle vztahu k adresátovi je funkce odborného stylu dvojí. Prakticky odborná a teoreticky odborná, stylovou oblast lze dělit na vědeckou a praktickou. Autorka ve své práci rozlišuje mezi klasifikací stylů u nás a v anglosaské literatuře. Podle M. Jelínka (Mothejzická, 1983) je odborný styl charakterizován: složitostí syntaktické stavby, vyjadřováním slovesně jmenným, hromaděním rozvíjejících větných členů, rozvinutou soustavou předložek a předložkových výrazů, obsahovou sevřeností projevující se syntakticky kondenzací větné stavby. Mezi kondenzační prostředky řadí substantiva, infinitiv, zpřídavnělé přechodníky, příčestí trpná a polovětné vazby. Dalšími znaky odborného stylu jsou opakování, kontrast, srovnání a paralelismus větné stavby. V rovině aktuálního větného členění převažuje pořadí objektivní proti subjektivnímu. Autor dále uvádí, že stylová oblast odborná je diferencovaná na styl vědecký, praktický a mezi nimi je styl úvahový. Oproti tomu anglická stylistika podává dělení stylů, které vychází primárně z formy textu, sekundárně obsahu: eseje, recenze, zprávy, promluvy atd. (Sager, 1980). Sager a jeho spoluautoři se hlásí k zásadám Pražské strukturální školy a zdůrazňují systematické spojení jazyka, vědy a technologie, společnosti a jejich lingvistických aspektů. Přístup je pragmatický a funkční, je založený na pozorování odborných jazyků, zkoumání okolností, za nichž užívají jedinci jazyka, jakož i na zkoumání funkcí jazyka, který užívají. Přístup vychází z výběru vyjadřovacích prostředků, které má uživatel k dispozici, přičemž je uživatel ovlivněn předmětem, o němž hovoří, svým vlastním postavením ve společnosti a svým geografickým vymezením. Odborný jazyk charakterizují jako semi-autonomní, komplexní semiotický systém založený na všeobecném jazyce a od něho taktéž odvozený (Sager, 1980). Tato charakteristika je míněna pro konečnou fázi užití odborného jazyka, kdy se předpokládá odborné vzdělání a užití je omezeno na komunikaci mezi specialisty stejného nebo blíže příbuzného oboru. V počátečním stadiu

studia lze odborný jazyk rovněž využívat ke komunikaci mezi studenty i učiteli nespecialisty. Ve své knize se primárně soustředí na popis lingvistických rysů odborné angličtiny na pozadí teorie komunikace a teorie mluvních aktů. Hlavními pragmatickými jednotkami jsou stylové útvary, podobně jako věty a slova jsou hlavními syntaktickými a sémantickými jednotkami. Jsou určeny speciálními situacemi a vztahy mezi účastníky komunikace prostřednictvím interakce. Autoři detailně popisují lingvistické rysy odborného jazyka v rovině syntagmatické (typy vět, určité a neurčité slovesné tvary, nominální skupiny) a lexikální (terminologie, druhy tvoření slov), okrajově se dotýkají roviny fonémů a grafémů. Největší rozdíl mezi odborným a všeobecným jazykem shledávají v rovině sémantické (lexikální rysy).

Výuka anglického odborného jazyka (ESP – English for Specific/Special Purposes)

Výuka anglického odborného jazyka se postupně oddělila od výuky angličtiny pro všeobecné účely a funguje jako speciální oblast cizojazyčné výuky. Budeme se zabývat vznikem a vývojem ESP, charakteristikou a definicemi ESP.

T. Dudley-Evans, J. M. John (1998) ve své monografii charakterizují ESP jakožto přístup k vyučování vycházející z potřeb učících se, využívající metodologii a aktivity disciplín, kterým slouží, a soustředí se na gramatiku, slovní zásobu, větnou stavbu, dovednosti a slohové útvary náležející k těmto aktivitám (absolutní charakteristiky). Mezi další charakteristiky, které jsou považovány za variabilní, patří, že ESP může být koncipována pro odborné disciplíny, může využívat metodologii rozdílnou od metodologie všeobecné angličtiny, je určena pro dospělé studenty nebo středoškolské studenty a převážně pro středně pokročilé a pokročilé studenty. Otázka výuky odborné angličtiny pro začátečníky by však vyžadovala důkladnějšího zkoumání, neboť i autoři považují za vhodnější, aby si studenti nejprve osvojili jazykový systém a teprve potom se soustředili na odbornou angličtinu. Autoři definují ESP jako hnutí založené buď na specifické povaze textů, nebo na potřebách učících se. Jde o praktickou lingvistickou a multidisciplinární disciplínu, která se snaží o vzájemné působení s jinými disciplínami, neboť nestačí odborný text jen analyzovat, ale je potřeba mu také rozumět, jak je používán v daném studijním oboru. Podobně Hutchinson a Waters (1987) považují ESP za takový přístup k tvorbě kurzu, k výuce angličtiny, který je založen na potřebách učících se a kdy veškerá rozhodnutí ohledně obsahu a metod výuky jsou za-

ložena na specifických důvodech pro učení se ze strany studentů. Hlavním cílem knihy je efektivní výuka a jak tohoto cíle může být v kurzech nejlépe dosaženo. Zamýšlejí se nad tím, zda existuje didaktika odborné angličtiny jako taková, nebo zda techniky a metody používané ve výuce všeobecné angličtiny mohou být využity při výuce odborné angličtiny. Zdůrazňují, že výuka musí respektovat lingvistické znalosti studentů, rovněž jako znalosti jejich odborné specializace. Obě koncepty vycházejí z potřeb studentů a zdůrazňují osvojení jazykového systému před osvojováním odborné terminologie. V našem výzkumu se budeme přiklánět k těmto přístupům. Podle P. Robinson (1980) je ESP charakterizována jakožto výuka/učení se cizím jazyku za jasným účelem. Nastiňuje zde otázku, zda patří do ESP také specifický kurz připravující studenty na Cambridžské zkoušky, nebo soustředící se na porozumění čtenému, nebo na mluvenou angličtinu atd. Dochází k závěru, že logicky ano. Autorka zde zdůrazňuje, že tento přístup k učení se anglickému jazyku je zaměřen na pozornost k úspěšnému zvládnutí angličtiny pro účely práce, zaměstnání než na znalosti pravidel angličtiny. Kurz odborné angličtiny by měl být založen na důkladné analýze potřeb studentů a ušit na míru. Jakýkoliv ESP kurz by se měl lišit od jiného kurzu ve výběru dovedností, které mají studenti zvládnout, a to ve výběru témat, situací, funkcí, ale i v jazyce. Studenti jsou často dospělí a mohou být na jakémkoli stupni kompetence v jazyce (i začátečníci). Podobný názor na výuku ESP pro začátečníky zaujímá i Dudley-Evans.

ESP nereprezentuje nějaké nové dogma jako takové, ale pragmatickou reakci na vyvíjející se situaci, kdy studenti mají mnoho důvodů, proč se angličtině učit. Výuka odborné angličtiny tedy implikuje účel, obvykle definovaný s ohledem na požadavky zaměstnání, a nějaký zvláštní cíl, který určuje přesnou oblast požadovaného jazyka, potřebné dovednosti a jazykové funkce. R. Mackey a A. Mountford (1978) chápou pojem odborná angličtina jako omezený repertoár slov a výrazů, přičemž tento repertoár pokrývá veškeré požadavky v rámci úkolu, zaměstnání. Např. jazyk mezinárodní vzdušné kontroly může být považován za odborný v tom smyslu, že repertoár vyžadovaný leteckými dispečery je přísně omezený a může být přesně vymezen situačně. Z popisu vyplývá, že tímto jazykem nazývají autoři to, co se dnes běžně nazývá odborná slovní zásoba oblastí, která se jinde nevyskytuje a jejíž syntax není omezená. V širokém slova smyslu se ESP zabývá výukou odborného jazyka jakožto určitého registru definovaného na základě lingvistických vlastností,

lexikálních položek, kolokací a větných struktur. Autoři užívají i termín specifický v souvislosti s jazykem přijatým ze zdrojů specifických pro daný předmět – určité položky a vzorce mohou být identifikovány jakožto specifické pro určitou specializaci nebo určitou roli v zaměstnání. V knize Ch. Kennedyho, R. Bolitho (1984) je angličtina pro odborné účely definována jako jeden konkrétní aspekt anglického jazykového vyučování. Jeho zdůvodněním je potřeba a přání studentů učit se angličtinu z konkrétních důvodů spojených se studiem nebo jejich zaměstnáním. Kniha je praktickou příručkou odborného jazykového vyučování pro učitele ESP, jejímž cílem je poskytnout učitelům podklad a sebedůvěru pro psaní učebnic pro své vlastní studenty. Podobně jako u Hutchinsona je přístup zaměřený na studenta a jeho potřeby. Zajímavý je nápad týmového vyučování, kdy se na výuce podílí vyučující jazyka a učitel-odborník a připraví spolu vyučovací program.

Kořeny ESP – začátek 20. století

Počátky vzniku ESP lze spatřovat na konci 19. st. a na počátku 20. st. v Ženevské škole a Pražské škole – funkčně strukturální jazykozpytný proud. Představitelem a zakladatelem Ženevské školy byl lingvista Ferdinand de Saussure (1857–1913). Ve svém díle *Cours de Linguistique Générale* (1915) rozlišoval jazyk (*la langue*) a mluvu (*la parole*). *La langue* je lingvistický systém, *la parole* je skutečné užití jazyka v dané situaci. Zakladatelem Pražské školy byl Vilém Mathesius, který začal vyučovat anglistiku na Filosofické fakultě UK v r. 1909. Přednáškový jazykozpytný kurs se nazýval: Úvod do vědeckého studia jazyka anglického rozbořem řeči současné. Jeho pojetí lingvistiky se výrazně lišilo od vládnoucího směru mladogramatického, který ovládal vědecký jazykozpyt po celé 19. st. a který přeceňoval metody historické a sledování izolovaných jazykových jevů, metoda ztrácela ze zřetele jazykový systém jako celek. V. Mathesius ve své stati *Kořeny mého lingvistického myšlení* oponuje názoru, že navazuje na dílo Ferdinanda de Saussura. Sám Mathesius zdůrazňuje, že hlavní myšlenky týkající se synchronního studia jazyka, jazykového systému a funkčního pojetí lingvistiky vyslovil a zastával již řadu let před tím, než vyšel v r. 1915 Saussurův *Cours de linguistique générale* a díky válečnému uzavření hranic se k nám jeho spis dostal až někdy v r. 1919 (Mathesius, 1961).

Vznik a rozvoj ESP

ESP nepatřilo mezi plánovaná a koherentní hnutí. Byl to spíše jev, jenž vznikl z velkého množství konvergujících trendů, které se projevovaly různým

způsobem na celém světě. Na základě studia T. Hutchinse (1987) můžeme identifikovat tři hlavní společné důvody vzniku ESP:

Požadavek mezinárodního jazyka

Konec 2. světové války znamenal rozvoj v oblasti vědy, techniky a ekonomiky v mezinárodním měřítku. Tato expanze vytvořila svět spojený dvěma silami – technologií a obchodem, které brzy vytvořily poptávku po mezinárodním jazyku. Z různých důvodů, ale hlavně kvůli znatelné ekonomické síle Spojených států amerických, tato role připadla na angličtinu. Cílem bylo, aby se lidé naučili angličtinu ne z radosti nebo z prestižních důvodů, ale protože angličtina byla klíčem k mezinárodní technologii a obchodu. Angličtina se stala všeobecně přijímaným mezinárodním jazykem a vznikla nová generace, která přesně věděla, proč se tomuto jazyku učit. Byli to podnikatelé a podnikatelky, kteří chtěli prodávat své výrobky na mezinárodním poli, mechanici, kteří museli studovat manuály, lékaři, kteří potřebovali udržovat krok s nejnovějšími poznatky ve svém oboru atd., a samozřejmě studenti, jejichž učební materiál byl k dispozici pouze v angličtině. Všichni tedy angličtinu potřebovali, a co bylo nejdůležitější, věděli, proč ji potřebují. Angličtina se stala předmětem studia, přání, potřeb a požadavků pro ostatní lidi, nejenom pro učitele angličtiny.

Revoluce v lingvistice

Ve stejné době, jak rostla poptávka po kursech odborné angličtiny, začaly se objevovat nové myšlenky a názory na studium jazyka. Tradičním cílem lingvistiky bylo popsat gramatiku, avšak nové studie posunuly důraz od definování formálních jazykových charakteristik směrem k využívání jazyka při skutečné komunikaci. Myšlenka byla jednoduchá: pokud se jazyk liší v různých situacích, bylo by možné determinovat rysy jednotlivých specifických situací a potom je využít jako základ pro specifický kurs. Největší expanze v oblasti tohoto výzkumu proběhla na konci šedesátých a na začátku sedmdesátých let. Většina prací v té době byla zaměřena na angličtinu pro vědu a technologii (EST) Např. popis psané vědecké a technické angličtiny lze nalézt v dílech J. Ewera, Latorreho, J. Swalese a Selinkera.

Důraz na učícího se

Ke vzniku ESP přispěl také rozvoj edukační psychologie kladoucí prvořadý důraz na studenty a jejich postoj k učení. (Rodgers: Freedom to Learn,

1969). Potřeby a zájmy studentů měly důležitý vliv na jejich motivaci k učení a na efektivnost učení se. To vedlo ke vzniku a rozvoji kurzů, kde relevance potřeb a zájmů studentů byla prioritou. Standardním způsobem dosahování této priority bylo vybírání textů z odborných oblastí studia (texty o biologii pro studenty biologie atd.). ESP se rozvíjela různým tempem v různých zemích a s různým přístupem.

Jedno ze stadií zabývajících se analýzou rejstříku bylo v šedesátých a sedmdesátých letech zastoupeno díly J. Hallidaye, McIntoshe, Strevense, J. Ewera a J. Swalese. Tento koncept fungoval logicky na základním principu, že řečnické angličtina ve strojírenství má specifický rejstřík odlišný od např. biologie nebo všeobecné angličtiny. Cílem analýzy bylo identifikovat gramatické a lexikální rysy těchto rejstříků a vytvořit syllabus, který upřednostňoval jazykové formy, s kterými se studenti setkají při studiu svého oboru (jako např. složená podstatná jména, trpný rod, modální slovesa atd.). V první fázi rozvoje se ESP soustředila na jazyk v rovině věty, v druhé fázi však byla pozornost soustředěna do nadvětné roviny, do roviny promluvy a na rétorickou analýzu. Vedoucími představiteli byli H. Widdowson, L. Trimble a M. Lackstrom. Pozornost se soustředila na porozumění toho, jak jsou věty kombinovány do promluvy, tak aby daly určitý význam, na identifikaci organizačních vzorců v textu a na specifikaci lingvistických prostředků, kterými jsou tyto vzorce signalizovány. Nejdůkladnější vysvětlení dalšího přístupu, tj. analýzy cílové situace a následných lingvistických rysů této situace, je podáno v díle Johna Munbyho: *Communicative Syllabus Design* (1978) s detailním profilem potřeb učících se za účelem komunikace, prostředků komunikace, jazykových schopností, funkcí, struktur atd. Další přístup k rozvoji ESP se nesoustředil na samotný jazyk, ale na myšlenkové procesy, které podtrhují užití daného jazyka a umožňují učícímu vydedukovat význam z promluvy, jako např. hádání významu slov na základě kontextu, využívání slov, která jsou podobná v mateřském jazyce a v cílovém jazyce. Můžeme zde zmínit práci Francoise Grelleta: *Developing Reading Skills* (1981). Posledním přístupem, který autoři zmiňují, je přístup, který je typický pro jejich práci *English for Specific Purposes* (1987). Je založený na pochopení procesů jazykového učení, na zásadě, že učení je determinováno učícím se. Jakožto učitelé můžeme ovlivnit to, co učíme, ale to, co se studenti naučí, je také určováno jimi samotnými. Učení je chápáno jako vnitřní proces, který je závislý na znalostech učících se a na jejich schopnostech a motivaci jich využít. Učení je také nazíráno v kontextu, v němž se realizuje, je

to zároveň proces jednání mezi jedincem a společností, kdy společnost stanoví cíl a jedinec se musí snažit ze všech sil, aby se tomuto cíli přiblížil.

Klasifikace ESP

Odborný anglický jazyk pokrývá celý rozsah jevů, na jejichž základě můžeme rozlišovat různé typy odborné angličtiny. T. Hutchinson a A. Waters v díle *English for Specific Purposes* (1987) rozlišují tři následující kategorie:

- Angličtinu pro vědu a technologii (EST);
- Angličtinu pro obchod a ekonomiku (EBE);
- Angličtinu pro společenské vědy (ESS).

Každý z uvedených typů se dále člení podle toho, zda studující potřebují angličtinu z akademického (Angličtina pro akademické účely) nebo profesního důvodu (Angličtina pro pracovní účely). Samozřejmě toto nemůže být jednoznačné rozdělení, neboť lidé mohou zároveň studovat i pracovat.

Ch. Kennedy a R. Bolitho v práci *English for Specific Purposes* (1984) dělí Angličtinu pro odborné účely na:

- Angličtinu pro účely zaměstnání – rozdíl v kurzech závisí na tom, zda se studující učí angličtinu před, během nebo poté, co studují v rámci svého oboru: kurz sekretářky.
- Angličtinu pro akademické účely – student se specializuje na nějaký předmět, nebo se zamýšlí specializovat. Autoři zde vyslovují myšlenku, která je dnes aktuální od základních škol až po univerzity, tj. že angličtina je prostředek pro učení se jiným předmětům.
- Angličtinu pro vědu a technologii, která je důležitou součástí ESP s vědeckým obsahem, není to však synonymum k ESP.

Dalším autorem, který se zabýval klasifikací ESP, je Lewis Kerr, který v článku *English for Special Purposes* obsaženém v díle *English for Specific Purposes* (1977) nahrazuje běžnou kategorizaci a všeobecnou angličtinu následující velmi užitečnou klasifikací ESP na:

- Angličtinu pro společenské účely – neformální konverzace s lidmi, nakupování atd.
- Angličtinu pro akademické účely, kterou dále rozděluje na Angličtinu společenských věd a Angličtinu vědy a technologie. Zahrnuje sem také

studijní dovednosti, jako např. schopnost poslechu při přednáškách, schopnost zaznamenávat přednášky, užívat slovníky, využívat knihovny.

- Angličtinu pro účely zaměstnání – dovednosti požadované pro vedení firmy atd.

V závěru lze ještě zmínit práci R. Mackay a A. J. Mountforda *English for Specific Purposes* (1978), v níž jako součást ESP vyčleňují Angličtinu pro vědu a technologii. Jiné dělení autoři již nezmiňují. V tomto přehledu jsou tedy uvedeny pouze některé možnosti klasifikace ESP, přehled není samozřejmě konečný.

Závěr

V našem příspěvku jsme se snažili podat základní informace o odborném cizím jazyce, výuce odborné angličtiny, jejím vzniku, vývoji a klasifikaci. V současné době registrujeme na konferencích zaměřených na anglický odborný jazyk trend začleňování informačních a komunikačních technologií do výuky ESP, a tedy inovaci výuky tímto směrem při tvorbě kurzů zaměřených na CALL a e-learning. Toto bude dalším předmětem našeho zkoumání, neboť budeme připravovat e-learningový projekt kurzu (v užším pojetí e-learningu, tj. on-line learning) pro studenty se zaměřením na obchod a ekonomiku, využívající licence elektronického řídicího systému Moodle. Na základě výuky skupiny experimentální a kontrolní budeme zjišťovat, zda je výuka pomocí e-learningu stejně efektivní jako výuka tradiční. Existuje mnoho odborných článků a dokumentů, definic ESP s množstvím interpretací, mnoho důležitých informací ohledně ESP ještě nebylo vydáno v knižní podobě, mnoho materiálů zůstává roztroušeno v různých sbornících a časopisech. Je v nich shromážděno množství informací, poznatků, myšlenek a nápadů pro učitele a studenty, aby jim umožnily utvořit si jasnou představu o ESP a potvrdnout vnímání její důležitosti.

Reference

- DUDLEY-EVANS, T., JOHN, M. J. St. *Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge: CUP, 1998, ISBN 0-521-59675-0.
- HANESOVÁ, D. *Odborná angličtina na pedagogických fakultách*, 1. vyd. Banská Bystrica: TRIAN, 2003.

- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*, Praha: SPN, 1988.
- HUTCHINSON, T., WATERS, A. *English for Specific Purposes*, Glasgow: CUP, 1987. ISBN 0-521-31837-8.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*, Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.
- JORDAN, R. R. *English for Academic Purposes*, 1. vyd. Cambridge: CUP, 1997. ISBN 0-521-55618-X.
- KENNEDY, Ch., BOLITHO, R. *English for specific purposes*, Hong Kong: Macmillan Publishers Ltd., 1984, ISBN 0333271750.
- KERR, L. *English for Special Purposes*, in *English for Specific Purposes*, Loughborough: Printed by John Dotah, 1977, ISBN 0-906149-00-2.
- MACKAY, R., MOUNTFORD, A. *English for specific purposes*, Longman-Group Ltd. 1978.
- MAGLIE, R. *From 'une langue une' to linguistic varieties: an overview of ESP studies in ESP Across Cultures*, vol. 1, 2004, p. 7–21, Università degli Studi di Foggia.
- MATHESIUS, V. *Obsahový rozbor současné angličtiny na základě obecně lingvistickém*, Praha: Nakladatelství ČSAV, 1961.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Infinitiv v anglickém vědeckém stylu a jeho překladový ekvivalent*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1983.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Methodology for TEFL Teachers*, Praha: SPN, 1988.
- ROBINSON, P. *English for Specific Purposes*, Bath: Pergamon Press Ltd., 1980, ISBN 0-08-024585-4.
- SAGER, J. C., DUNGWORTH, D., McDONALD, P. F. *English Special Languages*, Wiesbaden: Brandstetter 1980, ISBN 80-200-1213-3.
- SWALES, J. *Episodes in ESP*, Pergamon Press Ltd., 1985.
- VORÁČEK, J. *Zemědělská angličtina a slovtvorná analýza její terminologie*, VŠZ Praha, 1987.

Kontaktní adresa

PhDr. Lenka Kučírková
Katedra jazyků PEF ČZU Praha
Kamýcká 129
Praha 6
Kucirkova@pef.czu.cz

SYNDROMY SPOJENÉ S OROFACIÁLNÍMI ROZŠTĚPY

Monika Kunhartová

Abstrakt

Článek popisuje nejčastěji se vyskytující syndromy spojené s orofaciálními rozštěpy. Seznamuje čtenáře s vybranými poznatky ze speciálně pedagogické péče o jedince se syndromem spojeným s orofaciálním rozštěpem, podrobněji se věnuje logopedické intervenci. Dále přibližuje vybrané psychologické aspekty rodiny těchto jedinců a v závěru se krátce zmiňujeme o chirurgické léčbě vrozených vývojových vad. Tyto poznatky porovnáváme se zahraničními zdroji (ze Slovenska, ze Spojených států amerických a ze Švédska).

Klíčová slova

Apert syndrom, Pierre-Robin sekvence, Treacher-Collins syndrom, velokardio-faciální syndrom, převodní poruchy sluchu, mentální retardace, poruchy motoriky, palatolálie, kladné sebepojetí.

Syndromes Associated with Orofacial Clefts

Abstract

The article describes syndromes associated with orofacial clefts occurring the most commonly. We would like to introduce to readers to some findings from special pedagogical care of persons with syndrome associated with a orofacial clefts, we write in detail about speech – language therapy. The article also brings forward selected psychological aspects of families of these people. Finally we mention the surgical treatment of congenital defects. We compare these findings from the Czech Republic with findings from Slovakia, the U.S.A. and Sweden.

Key words

Apert syndrome, Pierre-Robin sequence, Treacher-Collins syndrome, velocardio-facial syndrome, conductive hearing loss, mental retardation, motor disorder, cleft palate speech, positive self-conception.

Úvod

Současný pokrok lékařské péče nám umožňuje co nejdříve diagnostikovat různé vrozené vývojové vady, udržet riziková těhotenství, zachraňovat nedonošené děti. Moderní medicína dává možnost přežít dětem, které by v minulosti neměly šanci na přežití. V důsledku toho se ale rodí více různých postižených dětí. Rodí se i děti, které mají více vrozených vývojových vad. Do této skupiny patří mimo jiné děti se syndromy spojenými s orofaciálním rozštěpem. Naším cílem je poskytnout informace o nejčastěji se vyskytujících syndromech spojených s orofaciálním rozštěpem. Nastinit speciálně pedagogickou intervenci u dětí se syndromem spojeným s orofaciálním rozštěpem s důrazem na logopedii a vybrané psychologické aspekty rodiny těchto jedinců. V závěru zmiňujeme časový plán operací vrozených vývojových vad, které musejí tito jedinci podstoupit. Uvádíme i některé poznatky ze zahraničí, protože například ve Spojených státech amerických, ve Švédsku nebo na Slovensku je péče o tyto jedince lépe organizovaná než v České republice.

Jak uvádí Peterson-Falzone, Hardin-Jones, Karnell,¹ bylo podle Online Mendelian Inheritance in Man popsáno více než 400 syndromů spojených s orofaciálním rozštěpem (dále jen SSOR). Jiné zdroje uvádějí menší počet, podle Kummer² existuje 350 takových syndromů, Gorlin³ uvádí počet 250.

Mezi nejčastěji se vyskytující syndromy patří velo-kardio-faciální syndrom, Pierre-Robin sekvence a Treacher-Collins syndrom.⁴ V posledních letech je věnována pozornost i Apert syndromu, fetálnímu alkoholovému syndromu nebo Stickler syndromu.⁵

¹ PETERSON-FALZONE, S. J., HARDIN-JONES, M. A., KARNELL, M. P. *Cleft Palate Speech*. 4. vyd., 2009.

² KUMMER, A. W. *Cleft Palate and Craniofacial anomalies*, 2001.

³ GORLIN, R. J. *Development and Genetic Aspects of Cleft Lip and Palate*, 1993.

⁴ PETERSON-FALZONE, S. J., HARDIN-JONES, M. A., KARNELL, M. P. *Cleft Palate Speech*. 4. vyd., 2009.

⁵ <http://www.apert.estranky.cz>; DOHERTY, S. Maggie, 2003; GORLIN, R. J., COHEN, M. M., HENNEKAM, C. M. *Syndromes of the head and neck*. 4. vyd., 2001; SHPRINTZEN, R. J. *Syndrome identified for speech - language pathology*, 2000; SCHMIDTOVÁ, J. Fetální alkoholový syndrom (FAS) a spektrum vrozených alkoholových poruch (FASD), 2007; STRATTON, K., HOWEC, C., BATTAGLIA, F. *Fetal alcohol syndrome*, 1996.

VELO-KARDIO-FACIÁLNÍ SYNDROM

Velo-kardio-faciální syndrom (dále jen VKFS) je též známý jako DiGeorge syndrom, Sedláčkové syndrom nebo Shprintzen syndrom. Podle dostupné literatury poprvé popsal tento syndrom pediatr Angelo DiGeorge v roce 1968.⁶ Gorlin et al.⁷ ale uvádí, že Sedláčková popsala několik pacientů se stejnými nebo velmi podobnými příznaky jako VKFS, které nazvala velofacial hypoplasia nebo též Sedláčkové syndrom, již v roce 1955. Tímto syndromem se podrobně zabývá R. J. Shprintzen.

Shprintzen⁸ popsal až 180 symptomů spojených s VKFS.

Mezi hlavní symptomy tohoto syndromu patří:

- Vrozené srdeční vady (Cardiac defects).
Defekty síňového nebo komorového septa, Fallotova tetralogie (stenóza plicnice, defekt komorového septa, dextropozice aorty, hypertrofie pravé komory).⁹
- Charakteristický výraz obličeje (Abnormal facial features).
Hypertelorismus – jde o nápadně velkou vzdálenost mezi očnicemi vzhledem k širokému kořeni nosu.¹⁰ Nízko posazené uši, mikrogenie (viz níže u Pierre-Robin sekvence), nepatrný žlábek na horním rtu.¹¹
- Nevývinutý nebo nedostatečně vyvinutý brzlík (Thymic aplasia).
Brzlík produkuje T lymfocyty, které se podílejí na fungování imunitního systému. Člověk, který nemá brzlík (popř. má, ale nedostatečně vyvinutý), má sníženou obranyschopnost organismu.¹²
- Rozštěp patra (Cleft palate).
Rozštěp patra vzniká nespojením patrových výběžků mezi 37. až 53. dnem perinatálního vývoje.¹³

⁶ 22q11.2 deletion syndrome, 2010 a.

⁷ GORLIN, R. J., COHEN, M. M., HENNEKAM, R. C. *Syndromes of the Head and Neck*, 2001.

⁸ SHPRINTZEN, R. J. *Velo-Cardio-Facial Syndrome: 30 years of Study*, 2008.

⁹ GOLDING-KUSHNER, K. J. *Therapy Techniques for Cleft Palate Speech and Related Disorders*, 2001. What is Velo-Cardio-Facial syndrome?, 2009.

¹⁰ FIALA, P., KOČOVÁ, J. *Utváření hlavy a růst její obličejové části*, 2001.

¹¹ 22q11.2 deletion syndrome, 2010 b.

¹² Bílá krvinka, 2010; Brzlík, 2010.

¹³ PETERKA, M. *Vývojové poruchy orofaciální oblasti*, 2008.

- Nedostatek vápníku (Hypocalcemia).
- V důsledku hypoplázie příštítných tělísek není produkováno dostatečné množství parathormonu (parathormon má za úkol zvyšovat hladinu vápníku v krvi).¹⁴
- Delece na chromozomu 22.
Jde o defekt na dlouhém raménku chromozomu 22, blízko místa označovaného jako q11.2.¹⁵

V literatuře nalezneme pojem CATCH 22, což je zkratka počátečních písmen anglických názvů symptomů.

K dalším symptomům patří:¹⁶

- Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou.
- Bipolární afektivní porucha.
Při bipolární afektivní poruše dochází k častému střídání depresivních a manických epizod.¹⁷ Americká asociace pro velo-kardio-faciální syndrom ve svém výzkumu zjistila, že u vysokého počtu pacientů s VKFS (u sedmnácti z dvaceti pěti, tj. 68 %) ve věku 5–34 let byla diagnostikována bipolární afektivní porucha.¹⁸
- Celková hypotonie (snížený svalový tonus).
- Deformity análního otvoru.
Vrozená neprůchodnost řitního otvoru, zúžení řitního otvoru, vývod tlustého střeva z dutiny břišní.¹⁹
- Faryngeální hypotonie.
- Lehká až střední mentální retardace.
- Opožděný celkový vývoj.
- Palatolálie (narušená komunikační schopnost při rozštěpu patra).
- Neurologické obtíže a z toho vyplývající narušení kognitivních funkcí.

¹⁴ Parathormon, 2010.

¹⁵ 22q11.2 deletion syndrome, 2007.

¹⁶ SHPRINTZEN, R. J. Velo-Cardio-Facial Syndrome: 30 years of Study, 2008.

¹⁷ MARKOVÁ, E., VENGLÁŘOVÁ, M., BABIAKOVÁ, M. a kol. *Psychiatrická ošetrovatelská péče*, 2006.

¹⁸ PAPOLOS, D. Psychiatric Diagnoses and Course of Illness in VCFS Patient, 1996.

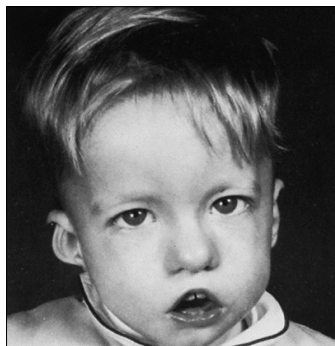
¹⁹ WORTHINGTON, S. et al. *Anal anomalies: an uncommon feature of velocardiofacial (Shprintzen) syndrome?*, 1997.

VKF syndrom je geneticky podmíněn v 5–10 % případů, dědičnost je autosomálně dominantní. V 90–95 % případů jde o negeneticky podmíněný syndrom, který se vyskytl v rodině jedince s VKFS poprvé.²⁰

Obr. 1: VKFS, chlapec, 4 roky



Obr. 2: VKFS²¹



PIERRE-ROBIN SEKVENCE (dále jen PRS)

V literatuře najdeme také chybný termín Pierre-Robin syndrom. Sekvence znamená, že jde o výskyt četných anomálií u jednoho jedince (jako u syndromu), ale jedna abnormalita vede k rozvoji ostatních. Primární anomálie může mít více možných příčin. U PRS je primární anomálií mikrogenie, v důsledku které vzniká rozštěp patra a následně obstrukce horních cest dýchacích. Ve většině případů není potřebná operace dolní čelisti, protože se poměr velikostí horní a dolní čelisti do školního věku vyrovná.²²

Pierre-Robin sekvenci (popř. Pierre-Robin syndrom) popsal poprvé v roce 1923 francouzský stomatochirurg Pierre Robin.²³

²⁰ 22q11.2 deletion syndrome, 2010a.

²¹ PETR, J. *Genový mikroprocesor*, 2004.

²² SHPRINTZEN, R. J., GOLDBERG, R. *The Genetics of Clefting and Associated Syndromes*, 1995.

²³ POKRIVČÁK, T. *Syndromy a symptomy*, 2009; What is PRS, 2007.

Mezi nejčastěji se vyskytující symptomy této sekvence patří:

- Narušení komunikační schopnosti.
Hypernazalita (otevřená huhňavost) při velofaryngeální insuficienci, palatolálie.²⁴
- Mikrogenie, retrogenie.
Narušením růstu dolní čelisti v období mezi 53. a 57. dnem perinatálního vývoje vzniká mikrogenie (tj. malá dolní čelist).²⁵ Mikrogenie je primární anomálie, která je příčinou rozštěpu patra a obstrukce horních cest dýchacích. Retrogenie (posun dolní čelisti vzad) způsobuje posunutí baze jazyka vzad, což může zvyšovat riziko zapadávání jazyka.²⁶
- Narušené koverbální chování a kompenzační artikulační mechanismy.
- Obstrukce horních cest dýchacích.
- Poruchy sluchu.
Jedná se převážně o převodní poruchy sluchu, které jsou časté u dětí s rozštěpem patra. Příčinou jsou nejčastěji středoušní záněty.²⁷
- Problémy s příjmem potravy (viz níže).
- Rozštěp patra ve tvaru U (nemusí být přítomen).²⁸

Pierre-Robin sekvence může být v některých případech symptom syndromu. Nejčastěji se PRS vyskytuje u Stickler syndromu, velo-kardio-faciálního syndromu, fetálního alkoholového syndromu nebo u Treacher-Collins syndromu. Příčinami PRS mohou být dědičnost, chromozomová aberace, vliv teratogenů nebo mechanické faktory.²⁹

²⁴ PETERSON-FALZONE, S. J., HARDIN-JONES, M. A., KARNELL, M. P. *Cleft Palate Speech*. 4. vyd., 2009.

²⁵ PETERKA, M. Vývojové poruchy orofaciální oblasti, 2008.

²⁶ VENKATESH, R. Syndromes and anomalies associated with cleft, 2009.

²⁷ What is PRS, 2007

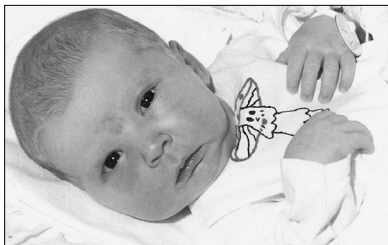
²⁸ SHPRINTZEN, R. J., GOLDBERG, R. The Genetics of Clefting and Associated Syndromes, 1995.

²⁹ SHPRINTZEN, R. J., GOLDBERG, R. The Genetics of Clefting and Associated Syndromes, 1995.

Obr. 4: PRS, stejná dívka, 14 let



Obr. 3: PRS, dívka, 3 dny po porodu



TREACHER-COLLINS SYNDROM (Mandibulofaciální dysostóza)

Základní příznaky tohoto syndromu poprvé popsal v roce 1900 Edward Treacher Collins, anglický chirurg a oftalmolog. Ve střední Evropě se tímto syndromem zabývali švýcarský oftalmolog Franceschetti a genetik Klein, proto v literatuře najdeme též název Franceschetti-Klein syndrom.³⁰

Mezi nejčastěji vyskytující se symptomy tohoto syndromu (jsou prezentovány obvykle symetricky bilaterálně)³¹ patří:

- Antimongoloidní postavení očí.
Vnější koutky očí směřují dolů.³²
- Aplázie či deformace lícních kostí.
Tato deformace dává jedincům s Treacher–Collins syndromem (TCS) charakteristický výraz.

³⁰ POKRIVČÁK, T. *Syndromy a symptomy*, 2009; TOLAROVÁ, M. M., WONG, G. B., VARMA, S. *Mandibulofacial Dysostosis*, 2009.

³¹ Treacher–Collins syndrome, 2010.

³² McWILLIAMS, B. J., MORRIS, H. L., SHELTON, R. L. *Cleft Palate Speech*, 1984.

- Deformace čelistí.
U jedinců s TCS se vyskytuje nepoměr velikostí mezi horní a dolní čelistí. Dolní čelist bývá menší, což je příčinou ortodontických problémů.³³
- Hypernazalita při velofaryngeální insuficienci, palatolálie.
- Chrápání.
- Převodní poruchy sluchu.
Převodní poruchy sluchu jsou způsobené poruchami funkce středoušních kůstek (kovadlinka, kladívko a třmínek) – bývají nedostatečně vyvinuté nebo chybějí úplně. Dále ušní boltec může být deformovaný, pomačkaný, někdy zcela chybí, objevuje se atrézie zevního zvukovodu.³⁴
- Rozštěp patra, submukózní rozštěp nebo gotické patro.
- Široká ústa.³⁵

Treacher-Collins syndrom je autosomálně dominantní dědičné onemocnění. V rodině se ale může vyskytnout nová chromozomová aberace (převážně na dlouhém raménku chromozomu 5).³⁶

Obr. 6: TCS, stejná dívka, 21 let



Obr. 5: TCS, dívka, krátce po porodu



³³ PETERSON-FALZONE, S. J., HARDIN-JONES, M. A., KARNELL, M. P. *Cleft Palate Speech*. 4. vyd., 2009.

³⁴ KATSANIS, S. H., CUTTING, G. R. *Treacher Collins syndrome*, 2006.

³⁵ VALLINO-NAPOLI, L. D. *A portfile of the Features and Speech in Patients With Mandibulofacial Dysostosis*, 2002.

³⁶ *Treacher-Collins syndrome*, 2010.

APERT SYNDROM

Apert syndrom (AS) je pojmenován po francouzském pediatrovi Eugène Charles Apertovi, který popsal příznaky syndromu v roce 1906.³⁷

Mezi hlavní symptomy tohoto syndromu patří:

- Akné.
- Hypoplázie střední části obličeje.
V důsledku hypoplázie střední části obličeje má obličej konkávní tvar.³⁸
- Hyponazalita.³⁹
- Kraniosynostóza.
Kraniosynostóza označuje předčasný srůst lebečních švů, což ovlivňuje tvar lebky i vývoj mozku.⁴⁰
- Exoftalmus.
Oči jsou velmi nápadné. Tento stav je následkem hypoplázie horní čelisti, oči nemají potřebnou kostní podporu zezdola a oční důlek je mělký.⁴¹
- Mentální retardace různého stupně.
- Opožděný vývoj řeči.
- Polysyndaktylie horních i dolních končetin.
Syndaktylie nejčastěji ukazováčku, prostředníčku a prsteníčku bývá symetrická na obou horních i dolních končetinách. Palec bývá volně v opozici.⁴²
- Rozštěp patra nebo gotické patro.
Rozštěp patra se vyskytuje asi u 30 % jedinců s Apert syndromem, gotické patro potom v dalších 30 % případů.⁴³
- Široký kořen nosu.

³⁷ POKRIVČÁK, T. *Syndromy a symptomy*, 2009; Apert syndrome, 2010.

³⁸ Apert syndrome in children, 2010.

³⁹ KEREKRÉTIOVÁ, A. Velofaryngeální dysfunkce a palatolalie, 2008.

⁴⁰ Apert syndrome, 2008.

⁴¹ Exoftalmus, 2010.

⁴² PETERSON-FALZONE, S. J., HARDIN-JONES, M. A., KARNELL, M. P. *Cleft Palate Speech*. 4. vyd., 2009.

⁴³ KEREKRÉTIOVÁ, A. Orofaciální rázštěp v klinicko-logopedické praxi, 2000.

Apert syndrom je autozomálně dominantní dědičné onemocnění. Ve většině případů ale vznikají nové chromozomové aberace (na dlouhém raménku chromozomu 10).⁴⁴

Obr. 8: AS, dívka, po operaci hlavy – 7 měsíců



Obr. 7: AS, chlapec, 3 dny po porodu



VBÍRANÉ POZNATKY ZE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PĚČE

Existují určité diagnózy, které predikují výskyt vícenásobného postižení. Jde především o postižení způsobené chromozomovými aberacemi, které jsou velmi často příčinou vzniku kombinovaných vad.⁴⁵ Zařadit sem můžeme i syndromy spojené s orofaciálními rozštěpy.

Jak bylo zjištěno,⁴⁶ mezi nejčastěji se vyskytující postižení, která bývají součástí syndromů spojených s orofaciálními syndromy, patří převodní poruchy sluchu a mentální retardace. K dalším společným obtížím patří opožděný vývoj motoriky (převážně jemné motoriky). Opožděný vývoj motoriky může být způsoben mentální retardací, častými hospitalizacemi, narkózami, sluchovým postižením, sníženým svalovým tonem v případě velo-kardio-faciálního syndromu, u Apert syndromu polysyndaktylií horních i dolních končetin.

⁴⁴ Apert syndrome, 2010.

⁴⁵ KOZÁKOVÁ, Z. Problematika kombinovaných vad z pohledu psychopedie, 2005.

⁴⁶ KUNHARTOVÁ, M. *Syndromy spojené s orofaciálními rozštěpy*, diplomová práce, 2010.

Speciálně pedagogická diagnostika

Použití běžných speciálně pedagogických a psychologických diagnostických metod a technik je u dětí s kombinovaným postižením značně omezeno. Normy, testy a škály používané v praxi mohou být používány u těchto dětí spíše jako vodítko či pomocný materiál. Práce s dětmi se syndromy spojenými s orofaciálními rozštěpy vyžaduje individuální přístup, využití intuice a zkušeností z jiných, podobných případů.⁴⁷

Osoby se syndromy spojenými s orofaciálním rozštěpem z pohledu psychopédie

U velo-kardio-faciálního syndromu bývá přítomna mentální retardace.⁴⁸ U Apert syndromu se také mentální retardace vyskytuje, je způsobena předčasným srůstem lebečních švů, v důsledku toho lebka nemůže správně růst a mozek nemá dostatečný prostor pro svůj vývoj.⁴⁹ Stupeň mentální retardace je individuální u každého jednotlivce. Obecně ale platí, že čím je mentální retardace hlubší, tím vyšší je pravděpodobnost přidruženého somatického postižení.⁵⁰

Osoby se syndromy spojenými s orofaciálním rozštěpem z pohledu surdopedie

U dětí se syndromy spojenými s orofaciálním rozštěpem se vyskytují převodní poruchy sluchu častěji než u nesyndromických rozštěpů.⁵¹ Jejich příčinou je nejčastěji snížená pohyblivost bubínku nebo nitroušních kůstek, středoušní záněty, tekutina ve středouši, deformace nebo hypoplázie zevního ucha (viz symptomatologie jednotlivých syndromů). Převodní poruchy sluchu je možno v řadě případů kompenzovat sluchadly⁵² nebo medicínskými zákroky.⁵³

⁴⁷ POTMĚŠIL, M. Problematika kombinovaných vad z pohledu surdopedie, 2005.

⁴⁸ What is Velo-Cardio-Facial Syndrome?, 2009; GOLDING-KUSHNER, K. J. *Therapy Techniques for Cleft Palate Speech and Related Disorders*, 2001.

⁴⁹ Apert syndrome, 2010.

⁵⁰ KOZÁKOVÁ, Z. Problematika kombinovaných vad z pohledu psychopédie, 2005.

⁵¹ VITÁSKOVÁ, K. Narušení zvuku řeči v důsledku orofaciálních rozštěpových vad, 2005.

⁵² Např. sluchadla Baha – sluchadla pro přímé kostní vedení. Sluchadlo Baha se skládá z vnější krabičky a vnitřního titanového šroubu, který se voperovává do kosti za uchem – na tento šroub se nasazuje sluchadlo. Zvuk je přenášen ze sluchadla přes šroub do kosti. Více na <http://www.kochlear.cz/index.php?text=25-kapesni-sluchadlo-versus-sluchadlo-na-kostni-vedeni-baha>; http://www.en.wikipedia.org/wiki/bone_anchored_hearing_aid.

⁵³ V případě častých zánětů středního ucha je nejčastěji prováděným zákrokem – tympanotomie. Do bubínku se voperují ventilační trubičky (gromety), které provzdušňují středoušní dutinu (osobní informace od MUDr. J. Praislery, lékaře na Klinice ORL a chirurgie hlavy a krku ve FN Pardubice).

Vzhledem k tomu, že se velmi často může vyskytnout mentální retardace a zároveň sluchové postižení, je třeba věnovat velkou pozornost diferenciaci diagnostice. Při kombinaci mentální retardace a sluchového postižení je samozřejmostí individuální přístup. Sluchovou ztrátu je nutné kompenzovat výkonným sluchadlem (popř. dalšími kompenzačními pomůckami). Jedním z cílů péče o dítě s touto kombinací postižení je rozvoj funkčního komunikačního systému.⁵⁴ Pokud je jedinec s kombinovaným sluchovým a mentálním postižením schopen částečně využívat zbytky sluchu, pak je nezbytné provádět reedukaci sluchu.⁵⁵

Jedinci s kombinovaným sluchovým a mentálním postižením mohou být vzděláváni v základních školách praktických, v základních školách pro sluchově postižené a v případě těžšího či dalšího přidruženého postižení v základních školách speciálních.⁵⁶

Osoby se syndromy spojenými s orofaciálním rozštěpem z pohledu somatopedie

U syndromů spojených s orofaciálním rozštěpem se vyskytují poruchy hybnosti, jejich následky se dále projevují narušením komunikační schopnosti, poruchami psychomotoriky, pohybovou neobratností, neklidem, celkový vývoj hybnosti je výrazně opožděn. I když výše uvedené syndromy spojené s orofaciálním rozštěpem nebývají vždy provázeny mentální retardací, v důsledku narušené motoriky může být omezen přívod podnětů, což může způsobovat opožděný vývoj poznávacích procesů.⁵⁷

Motorika rukou

U Apert syndromu je nejvíce narušena jemná motorika rukou, což je způsobeno polysyndaktylií. K problémům s motorikou ruky přispívají: nedostatky motorické dovednosti (neschopnost manipulovat s předměty), omezená účast a procvičování (v některých případech se klade velký důraz na ostatní postižení jedince a motorice rukou se věnuje jen malá pozornost), individuální

⁵⁴ Pokud jedinec nemůže verbálně komunikovat, přichází v úvahu využití znakového jazyka. Vzhledem k tomu, že je znakový jazyk vizuálně-motorickým prostředkem komunikace, je třeba vzít v potaz případné poruchy hybnosti a zraku. Další možnosti je alternativní nebo augmentativní komunikace (Růžičková (ed.), 2007).

⁵⁵ POTMĚŠIL, M. Problematika kombinovaných vad z pohledu surdopedie, 2005.

⁵⁶ Školský zákon 49/2009 Sb.; Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

⁵⁷ KOZÁKOVÁ, Z. Problematika kombinovaných vad z pohledu psychopedie, 2005.

faktory (zdravotní důvody, medikace, únava, poruchy zrakového a sluchového vnímání), nedostatek zkušeností (jedincům s poruchami hybnosti chybí rané zkušenosti s čmáráním, méně zkušenosti s okolním světem).

Při rozvoji motoriky speciální pedagog postupuje od známého k neznámému, od jednodušší formy k náročnější.⁵⁸

Pokud je narušena hybnost rukou, je zapotřebí zahájit rehabilitaci rukou v rámci komplexní rehabilitace. Je možno využít speciálních postupů, např. individuálně pojaté dětské ergoterapie.⁵⁹ Při rozvoji hybnosti rukou se zaměřujeme na zvýšení svalové síly a koordinace, zlepšení rozsahu pohybu kloubů ruky a zároveň na rozvoj soběstačnosti (sebeobsluhy). Používáme nástroje, nářadí, kompenzační pomůcky. V předškolním a mladším školním věku se zaměřujeme na rozvoj grafomotoriky, abychom usnadnili nácvik psaní. Pokud přetrvávají obtíže v motorice až do dospělosti a brání jedinci zařadit se do pracovního procesu, může využít služeb předpracovní a pracovní rehabilitace a kondiční ergoterapie.^{60, 61}

Oromotorika

Stimulaci v orofaciální oblasti může provádět vyškolený speciální pedagog. Orofaciální stimulace je soubor úkonů, které mají za cíl stimulovat neuromotoriku obličeje, tváří, rtů, jazyka, patra, hltanu, dále podporovat dýchání, sání, žvýkání, kousání, polykání, pití a sekundárně i řeč.⁶² Při orofaciální stimulaci vyhledáme vhodnou polohu pro dítě. Nejprve naučíme dítě snášet dotyky na obličej a kolem úst (hlazením, fukáním, třením), tímto způsobem provádíme tzv. desenzibilizaci. Následně stimulujeme čelo, tváře, čelisti a bradu.⁶³ Orofaciální stimulaci použijeme v případech, kdy dítě se SSOR má menší výbavnost novorozeneckých reflexů, bylo-li dítě vyživováno nasogastrickou sondou⁶⁴, nebo v případě, že dýchá převážně ústy. Pro stimulaci v orofaciální

⁵⁸ OPATŘILOVÁ, D. Podpora jemné motoriky, 2008.

⁵⁹ SVOBODOVÁ, J. *Předškolní příprava dítěte s postižením hybnosti v SPC se zaměřením na rozvoj grafomotoriky*, 1997.

⁶⁰ Úkolem kondiční ergoterapie je odpoutání pozornosti postiženého na sebe sama, zabránění nepříznivého vlivu postižení na psychiku.

⁶¹ ZÁMEČNÍKOVÁ, D. Podpora osob se zdravotním postižením v rámci ergoterapie, 2008.

⁶² VANČOVÁ, A. *Edukácia viacnásobne postihnutých*, 2001.

⁶³ OPATŘILOVÁ, D. Podpora jemné motoriky, 2008.

⁶⁴ V důsledku rozštěpu patra dochází k poruchám příjmu potravy, podrobněji viz níže.

oblasti využíváme řadu technik, například: metodika Bobathových,⁶⁵ orofaciální regulační terapie podle Castillo-Morales,⁶⁶ myofunkční terapie podle Anity Kittel,⁶⁷ bazální stimulace v orofaciální oblasti.⁶⁸

Motorika celého těla

Pro zlepšení hybnosti celého těla mohou být v rámci speciálněpedagogické péče u dětí se syndromy spojenými s orofaciálním rozštěpem používány tyto facilitační a stimulační techniky:

- Vojtova metoda
Základní myšlenkou Vojtovy metody je, že určitý podnět vyvolá řadu reakcí, které jsou základem pro vývoj napřimování. Cílem metody je dosažení určitého pohybového vzoru.⁶⁹
- Bobath koncept
Jde o dosahování relaxace svalového napětí pomocí reflexně-inhibičních poloh. Terapie se vždy týká celého těla, ale na druhou stranu je specifická, protože pracujeme vždy na konkrétní funkci.⁷⁰
- Kabatova metoda
Tato metoda nevyužívá čisté pohyby, ale diagonály přes osu těla, jde o spojení několika pohybů, které vycházejí z normálních denních pohybů. Využívá facilitační mechanismy, ale i posilovací a relaxační techniky.⁷¹
- Bazální stimulace
Bazální stimulace podporuje vnímání, komunikaci a pohybové schopnosti člověka. Jde o stimulaci všech smyslů různými technikami.⁷²

Speciálně pedagogické poradenství

Rodiče dětí se syndromy spojenými s orofaciálním rozštěpem se mohou se svými dětmi v rámci speciálně pedagogické péče obrátit na:

⁶⁵ Podrobněji viz NEUBAUER, K. Terapie dysartrie, 2005.

⁶⁶ CASTILLO-MORALES, R. *Orofaciální regulační terapie. Metoda reflexní terapie pro oblast úst a obličeje*, 2006.

⁶⁷ KITTEL, A. *Myofunkční terapie*, 1999.

⁶⁸ <http://www.bazalni-stimulace.cz>.

⁶⁹ RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*, 2006.

⁷⁰ NEUBAUER, K. Terapie dysartrie, 2005.

⁷¹ HOLÁ, G. Působení na spasticitu a její ovlivňování u dětí s DMO, 2010.

⁷² FRIEDLOVÁ, K. Co je bazální stimulace, 2010.

- **Střediska rané péče**
Raná péče je poskytována dítěti (v případě kombinovaného postižení od 0 do 7 let) před zařazením do některého typu školského zařízení. Interdisciplinární tým, který zajišťuje adekvátní služby pro osoby s kombinovaným postižením: speciální pedagog, sociální pracovník, psycholog, fyzioterapeut, lékař.⁷³ Z našeho šetření vyplývá,⁷⁴ že 4 děti se SSOR ze 7 byly (popř. jsou) zařazeny do rané péče. Jedná se o děti narozené po roce 2001.
- **Speciálně pedagogické centrum (SPC)**
Rodiny dětí s kombinovaným postižením v předškolním a školním věku mohou využívat nabídky služeb speciálně pedagogického centra. Interdisciplinární tým, který zajišťuje adekvátní služby v SPC: speciální pedagogové, psycholog a sociální pracovníci.⁷⁵
- **Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)**
Poskytuje odborné pedagogicko-psychologické služby pro předškolní zařízení, školy a školská výchovná zařízení. Do interdisciplinárního týmu v PPP patří speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci.⁷⁶ Školská poradenská zařízení zajišťují pro tyto děti, žáky a jejich rodiče informační, poradenskou, metodickou, diagnostickou činnost, poskytují odborné speciálněpedagogické a pedagogicko-psychologické služby, pomáhají zvolit si vhodné vzdělávání, zajišťují preventivně-výchovnou péči.

Role logopeda v komplexní péči o děti se syndromy spojenými s orofaciálními rozštěpy

Protože jde o syndromy, u kterých se vyskytuje orofaciální rozštěp, zabýváme se narušením komunikační schopnosti při orofaciálním rozštěpu – palatolálii.

Mezi symptomy palatolálie patří:⁷⁷

- Poruchy nosní rezonance (hypernazalita, hyponazalita).
Hypernazalita je charakteristická pro děti s rozštěpem patra (nebo s rozštěpem patra, čelisti a rtu), kdy vzduch uniká z dutiny ústní do dutiny

⁷³ Podrobněji viz www.ranapece.cz.

⁷⁴ KUNHARTOVÁ, M. *Syndromy spojené s orofaciálními rozštěpy: diplomová práce*, 2010.

⁷⁵ Více na např. www.apspc.cz.

⁷⁶ Více na např. www.ippp.cz.

⁷⁷ KEREKRÉTIOVÁ, A. *Velofaryngeální dysfunkce a palatolálie*, 2008.

nosní, příčinou je nedostatečný velofaryngeální mechanismus a/nebo oronazální komunikace. Hyponazalita bývá součástí Apert, Crouzon, Pfeiffer syndromu.⁷⁸

- Poruchy artikulace.
- Narušená srozumitelnost řeči.
- Narušený vývoj řeči.

Kummerová⁷⁹ poukazuje na to, že kognitivní vývoj a vývoj řeči u dětí se SSOR je ovlivněn mnohonásobnými hospitalizacemi, nedostatkem adekvátní stimulace, sociální izolací, dále také senzorickými poruchami, syndromem ADHD, nedostatečnou motivací. V důsledku těchto příčin je kognitivní vývoj i vývoj řeči opožděn.

- Poruchy hlasu.
- Narušené koverbální chování.

Podle Kawana a kol. (1997)⁸⁰ má až 90 % pacientů s orofaciálním rozštěpem v dospělosti normální nebo skoro normální řeč, a to díky komplexní týmové péči. Bzoch (1997)⁸¹ uvádí, že u 25–30 % dětí s rozštěpem v předškolním věku se vyskytuje palatolálie. V současné době převládá palatolálie lehčího stupně. U dětí se syndromem spojeným s orofaciálním rozštěpem se však vyskytuje palatolálie těžšího stupně.⁸²

Logopedickou intervenci je třeba začít již v porodnici. Klinický logoped by měl matce vysvětlit vývoj řeči u dítěte se syndromem spojeným s orofaciálním rozštěpem a navázat s ní pozitivní vztah, který usnadní budoucí spolupráci při rehabilitaci.⁸³ Naším cílem bylo zjistit, zda klinický logoped poskytuje informace matkám dětí se SSOR o vývoji řeči takových dětí. Šetření ukázalo,⁸⁴ že matkám dětí se SSOR takové informace nebyly poskytnuty. Neonatolog, až na výjimky, nekontaktuje ani klinického logopeda, ani klinického psychologa.

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ KUMMER, A. W. *Cleft Palate and Craniofacial anomalies*, 2001.

⁸⁰ KAWAN et al. (1997) In KEREKRÉTIOVÁ, A. *Terapie palatolálie a velofaryngeální dysfunkce*, 2005.

⁸¹ BZOCH (1997) In KEREKRÉTIOVÁ, A. *Terapie palatolálie a velofaryngeální dysfunkce*, 2005.

⁸² KEREKRÉTIOVÁ, A. *Velofaryngeální dysfunkce a palatolálie*, 2008.

⁸³ ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Poruchy hlasu a řeči při vrozených anomáliích orofaciálního systému*, 2003.

⁸⁴ KUNHARTOVÁ, M. *Syndromy spojené s orofaciálními rozštěpy: diplomová práce*, 2010.

U dětí, které mají pouze rozštěp patra, je prováděna raná palatoplastika nejpozději do jednoho roku, není u nich tedy potřeba předoperační logopedická péče, avšak u dětí se SSOR je patro operováno později.

Dítě se syndromem spojeným s orofaciálním rozštěpem, u kterého je vyšší riziko poruch řeči, by podle Golding-Kushner⁸⁵ mělo být zařazeno do rané intervence v prvním roce života, aby nedocházelo k opožděnému a narušenému vývoji řeči.

Poradenství

Dítě od 0 do 3 let ještě není schopno cílené spolupráce, proto tato terapie spočívá v poradenství rodičům.

Klinický logoped by měl rodičům poskytnout dostatek přiměřených informací a praktických doporučení týkajících se:

- „normálního vývoje řeči i jazyka a jeho stimulace;
- možných odchylek ve vývoji řeči jako následku rozštěpu;
- jak těmto odchylkám předcházet;
- jestliže vzniknou, jak je usměrňovat, aby se nevyvíjely dále, ale naopak se minimalizovaly.“⁸⁶

V našem šetření bylo dále zjištěno,⁸⁷ že je pro rodiče komunikace s odborníky velmi problematická, protože jako laikové nerozumí jejich odborné terminologii. Doporučujeme mluvit s rodičem jako s rovnocenným partnerem – lidsky, bez zbytečných termínů.

Diagnostika

Při logopedické diagnostice dítěte s kombinovaným postižením (kam spadají i syndromy spojené s orofaciálními rozštěpy) hodnotíme: kvalitu orálních reflexů, schopnost přijímat potravu, senzitivitu dutiny ústní, kvalitu motorických funkcí v orofaciální oblasti,⁸⁸ schopnost udržení zrakového kontaktu,

⁸⁵ GOLDING-KUSHNER, K. J. *Therapy Techniques for Cleft Palate Speech and Related Disorders*, 2001.

⁸⁶ KEREKRÉTIOVÁ, A. *Terapie palatolálie a velofaryngeální dysfunkce*, 2005, (s. 95).

⁸⁷ KUNHARTOVÁ, M. *Syndromy spojené s orofaciálními rozštěpy: diplomová práce*, 2010.

⁸⁸ Pokud je některá z těchto oblastí (orální reflexy, příjem potravy, senzitivita, oromotorika) narušena, je možné zahájit terapii podle výše uvedených facilitačních a stimulačních technik.

respiraci, fonaci, rezonanci, sluchovou percepci, fonematickou diferenciaci, artikulaci, porozumění řeči, slovní zásobu, suprasegmentální složky řeči a koverbální chování.⁸⁹

Terapie

Jestliže bude dítě operováno po třetím roce věku, je dobré zahájit předoperační péči. Z našeho šetření vyplývá,⁹⁰ že ani u jednoho dítěte ze sedmi nebyla zahájena terapie narušené komunikační schopnosti před operací patra.

Předoperační péče spočívá v navozování výslovnosti jednotlivých hlásek na správných artikulacích místech a v nácviku správného směru výdechového proudu. Dítě se tak naučí vyslovovat hlásky správným způsobem.⁹¹ V rámci předoperační péče tak předcházíme nežádoucím kompenzačním artikulacím zvukům a kompenzačnímu chování.

Řeč se může po operaci patra dočasně zhoršit. S logopedickou péčí je potřeba začít nejpозději 6 týdnů po operaci patra.⁹²

Logopedická intervence dětí se SSOR probíhá hlavně v předškolním věku, kdy začínáme s terapií narušené komunikační schopnosti (NKS), aby se dosáhlo optimální srozumitelnosti a správné artikulace před nástupem do první třídy základní školy.

Pokud přetrvává palatolálie i ve školním věku, doporučujeme většinou sekundární chirurgický zákrok na patře (fixace zadního okraje vela k zadní stěně faryngu faryngeálním lalokem). Jestliže se vyskytují narušené mezičelistní vztahy (jak tomu bývá u Treacher-Collins syndromu), operují se čelisti až okolo 17. roku, kdy se ukončuje vývoj čelistí, terapie NKS proto často pokračuje do adolescence.

Úspěch logopedické intervence u dětí se SSOR závisí na:

- včasném lékařském ošetření,
- včasné a úspěšné palatoplastice,
- systematické a intenzivní terapii řeči,
- věku, kdy byla tato terapie zahájena,

⁸⁹ RŮŽIČKOVÁ, V. (ed.) *Integrace zrakově a kombinovaně postižených žáků*, 2007.

⁹⁰ KUNHARTOVÁ, M. *Syndromy spojené s orofaciálními rozštěpy: diplomová práce*, 2010.

⁹¹ ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Poruchy hlasu a řeči při vrozených anomáliích orofaciálního systému*, 2003.

⁹² KEREKRÉTIOVÁ, A. *Orofaciální rozštěp v klinicko-logopedické praxi*. 2. vyd., 2000.

- inteligenci dítěte a matky,
- stavu sluchu,
- přítomnosti jiného typu NKS (nejčastěji koktavost),
- sociálním prostředím a spolupráci rodičů s týmem.⁹³

Příjem potravy

U dětí se syndromy spojenými s orofaciálním rozštěpem je společným problémem příjem potravy.

Děti s rozštěpem patra mají problém oddělit dutinu nosní a dutinu ústní, dochází proto velmi často k poruchám příjmu potravy. Problematické je sání i polykání a tím je ohrožena výživa novorozence.

Při fyziologickém sání z prsu je hrot prsní bradavky přiložen na přechodu mezi tvrdým a měkkým patrem, následně je jazykem přitlačen na tvrdé patro.⁹⁴ U dětí s rozštěpem patra je v tomto místě otvor, který spojuje dutinu ústní s dutinou nosní, potrava se tak dostává do nosu.

Pohyby jazyka spolu s aktivitou tvářového svalstva vyvolávají intraorální podtlak v ústech, čímž se vyvolá fyziologické sání.⁹⁵ U dětí s rozštěpem patra není uzavřena dutina ústní, vzduch uniká nosem a nevytvoří se potřebný podtlak. Tyto děti velmi často neprosívají, matky jsou nuceny přestat s kojením. Musejí mléko odsávat a podávat z láhve se speciálním nástavcem nebo je krmení zprostředkováno nasogastrickou sondou.⁹⁶

Úspěch krmení závisí na poloze dítěte, na poloze dudlíku, na otvoru v dudlíku a říhnutí, pomocí kterého je vyloučen přebytečný vzduch ze žaludku.

U Pierre-Robin sekvence a Stickler syndromu může být krmení narušováno obstrukcí dýchacích cest. U velo-kardio-faciálního syndromu jsou problémy s příjmem potravy způsobeny celkovou nebo faryngeální hypotonii.⁹⁷

⁹³ Podrobněji viz KERÉKRÉTIÓVÁ, A. *Velofaryngeální dysfunkce a palatolalie*, 2008.

⁹⁴ CASTILLO MORALES, R. *Orofaciální regulační terapie: metoda reflexní terapie pro oblast úst a obličeje*, 2006.

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Při krmení nasogastrickou sondou nedochází ke stimulaci orofaciální oblasti, je proto dobré využít některou z výše uvedených facilitačních a stimulačních technik.

⁹⁷ GOLDING-KUSHNER, K. J. *Therapy Techniques for Cleft Palate Speech and Related Disorders*, 2001.

VYBRANÉ PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY RODINY DÍTĚTE SE SSOR

Narození dítěte se syndromem spojeným s orofaciálním rozštěpem je pro rodiče šok. Naše šetření ukázalo,⁹⁸ že rodiče nemohou uvěřit skutečnosti, že se jim narodilo postižené dítě, cítí se zmatení. Proto by bylo dobré, aby matku kontaktoval klinický psycholog. Ze šetření dále vyplývá, že většina matek by psychologickou péči v porodnici uvítala.

Prevencí vzniku negativního postoje matky k dítěti je mimo jiné dostatek informací o syndromu, které by měl matce poskytnout tým odborníků. Šetřením bylo zjištěno, že matkám byly informace poskytnuty nevhodně, nesrozumitelně, s minimální empatií.

Dalším problémem je otázka viny a odpovědnosti rodičů za přenos nepříznivé predispozice na dítě. Pocity viny mohou vést k hyperprotektivnímu, úzkostnému nebo odmítavému výchovnému stylu.⁹⁹

Největší psychickou zátěž nese zpočátku matka.¹⁰⁰ V našem šetření¹⁰¹ se ukázalo, že stres vyvolávají tyto faktory: vyrovnání se s narozením postiženého dítěte, starost o něj, pobyty s dítětem v nemocnici, odmítavý postoj otce, tlak ze strany širší rodiny a okolí.

Jak se dítě bude psychicky vyvíjet, jak přijme své postižení, je ovlivněno postojem, jaký matka zaujme vůči svému postiženému dítěti. Zajímavým zjištěním bylo,¹⁰² že dvě dívky s TCS z našeho vzorku (jedna dívka TCS zdědila po svém otci, u druhé se jedná o novou chromozomovou aberaci), neplánují založit rodinu, protože se obávají narození stejně postiženého dítěte.

Není zatím podrobně zdokumentováno, jak nese takovou zátěž otec. V našem šetření bylo zjištěno, že se vyskytují případy, kdy otec rodinu opustil a našel si novou partnerku, ale i případy, kdy otec v rodině setrval.¹⁰³ Zahraniční zdroje uvádějí, že rozvodovost manželů, kteří vychovávají dítě s postižením, je přibližně stejná jako rozvodovost manželů, kteří vychovávají zdravé dítě.¹⁰⁴

⁹⁸ KUNHARTOVÁ, M. *Syndromy spojené s orofaciálními rozštěpy: diplomová práce*, 2010.

⁹⁹ ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Poruchy hlasu a řeči při vrozených anomáliích orofaciálního systému*, 2003.

¹⁰⁰ *Ibid.*

¹⁰¹ KUNHARTOVÁ, M. *Syndromy spojené s orofaciálními rozštěpy: diplomová práce*, 2010.

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ *Ibid.*

¹⁰⁴ TURNER, S. R., RUMSEY, N., SANDY, J. R. *Psychological aspects of cleft lip and palate*, 1998.

Dítě v prvních letech života nemívá psychické problémy vyplývající z jeho vrozené vady. Ty nastávají až v době, kdy si dítě začíná uvědomovat svou odlišnost, nebo není-li dítě pozitivně přijato rodiči či širší rodinou. Postoje, očekávání, míra podpory rodiny dítěte ovlivňují vývoj jeho sebepojetí. Všeobecně je známo, že pokud dítě žije v harmonické rodině a je milováno oběma rodiči, lépe se vyrovná se svým handicapem.¹⁰⁵ Pokud dítě v takové rodině nežije, může později vyhledat pomoc psychologa. Pacienti se syndromy spojenými s orofaciálními rozštěpy mohou mít zdeformovaný obličej, hlavu, ruce nebo jiné části těla. Mluvená řeč může působit interferenčně vůči komunikačnímu záměru a porucha sluchu může narušovat komunikaci. Hůře navazují a udržují vrstevnické vztahy.¹⁰⁶ To vše má vliv na přijetí vlastního těla a na přijetí těchto lidí do společnosti. Tito pacienti se mohou setkat s diskriminací, šikanou nebo odmítáním. Odtud mohou pramenit psychické problémy.¹⁰⁷ Lidé se syndromy spojenými s orofaciálním rozštěpem mohou být více náchylní k prožívání stresu, úzkosti a depresi.¹⁰⁸ Turner, Rumsey, Sandy¹⁰⁹ uvádějí častější výskyt psychických (behaviorálních, kognitivních, emocionálních a rodinných) problémů u mužů než u žen. Podle Brodera a Strausse¹¹⁰ je socio-ekonomický status osob s orofaciálním rozštěpem nižší ve srovnání s ostatními jedinci bez orofaciálního rozštěpu. Většina těchto pacientů podstupuje plastické operace s cílem zlepšit celkový vzhled, ale i psychický stav.

Zvyšování sociálních dovedností dítěte, školní, sportovní a jiné úspěchy mohou rodičům kompenzovat starosti spojené s péčí o postižené dítě (Bernstein, 1976).¹¹¹

¹⁰⁵ Ibid.

¹⁰⁶ KEREKRÉTIOVÁ, A. *Velofaryngeální dysfunkce a palatolálie*, 2008; RICHMAN, L. C., ELIASON, M. J. *Psychological Characteristics Associated with Cleft Palate*, 1993.

¹⁰⁷ U mladších pacientů se může vyskytnout negativismus, úzkostnost a různé formy asociálního chování.

¹⁰⁸ BRODER, H. L., STRAUSS, R. P. *Psychological problems and referrals among oral – facial team patients*, 1991.

¹⁰⁹ TURNER, S. R., RUMSEY, N., SANDY, J. R. *Psychological aspects of cleft lip and palate*, 1998.

¹¹⁰ BRODER, H. L., STRAUSS, R. P. *Psychological problems and referrals among oral – facial team patients*, 1991.

¹¹¹ BERNSTEIN (1976) In BRODER, H. L., STRAUSS, R. P. *Psychological problems and referrals among oral – facial team patients*, 1991.

Úkolem psychologa je mimo jiné zabezpečit psychický a kognitivní vývoj jedince se syndromem spojeným s orofaciálním rozštěpem, podporovat sebevědomí postiženého jedince. Dále poskytovat poradenství rodičům těchto dětí, zlepšit vztahy jedince s SSOR s okolím, předcházet konfliktům. Psycholog také sleduje možný výskyt psychických poruch (bipolární afektivní porucha, schizofrenie).¹¹²

CHIRURGICKÁ LÉČBA VROZENÝCH VÝVOJOVÝCH VAD

Rozštěpovou vadu lze diagnostikovat již v těhotenství, a to pomocí ultrazukového vyšetření ve 20.–22. týdnu. Lékaři i rodiče se tak mohou připravit na léčbu rozštěpu.

Časování operací podle Centra pro léčbu rozštěpových vad Fakultní nemocnice Královské Vinohrady, Praha:¹¹³

- 3. měsíc – operace rtu, operace rtu a tvrdého patra u celkového jednostranného rozštěpu,
- 9.–12. měsíc – operace izolovaného rozštěpu patra, operace patra u celkových rozštěpů,
- 8.–12. rok – rekonstrukce defektu alveolu horní čelisti pomocí spongiózní kosti odebrané z lopaty kosti kyčelní u celkových rozštěpů (termín operace se určuje ve spolupráci s ortodontistou na základě prořezávání stálého řezáku),
- 16.–20. rok – korekční operace nosu a rtu, operace horní i dolní čelisti.

Rekonstrukce boltce při mikrocii a anocii se provádí etapovitě z chrupavky žeberního oblouku, která se modeluje do tvaru boltce. S rekonstrukcí se začíná dle vyspělosti dítěte obvykle mezi 9.–12. rokem.

Syndaktylie se řeší chirurgickým oddělením srostlých prstů pomocí místních lalůčků a dermoepidermálních štěpů, které se většinou odebírají z levého podbřišku. O čase operace rozhoduje typ vady a správný růst prstů. Pokud

¹¹² RICHMAN, L. C., ELIASON, M. J. *Psychological Characteristics Associated with Cleft Palate*, 1993.

¹¹³ ČAKRTOVÁ, M. a kol. *Současné trendy plastické chirurgie v léčbě vrozených vývojových vad*, 2007.

dochází k zakřivení prstů, operují se již v kojeneckém věku. Pro všechny syndaktylie platí, že jejich léčba by měla být ukončena v předškolním věku.

Časový plán plastických operací podle Kliniky plastické a estetické chirurgie FN U sv. Anny v Brně:¹¹⁴

- konec 3. měsíce – operace rtu,
- konec 8. měsíce – operace patra,
- 4 roky – prodloužení patra v případě velofaryngeální insuficience,
- 8–10 let – implantace kostního štěpu v případě celkových rozštěpů,
- 16–18 let – korekce nepříznivých mezičelistních vztahů.

Čím dříve jsou provedeny plastické operace v oblasti obličeje, tím je nižší pravděpodobnost výskytu psychických problémů (které vyplývají z nepěkného vzhledu) a jsou dříve upraveny anatomicko-funkční předpoklady pro rozvoj mluvené řeči.¹¹⁵

VYBRANÉ POZNATKY ZE ZAHRANIČÍ

V zahraničí (Slovensko, Spojené státy americké, Švédsko) se za nejmodernější týmový model považuje transdisciplinární přístup realizovaný v centrech pro rozštěpy patra, velofaryngeální dysfunkci, v kraniofaciálních a maxilofaciálních centrech. Členy týmu by měli být rodiče, dále to mohou být: neonatolog, genetik, teratolog, pediatr, plastický chirurg, neurochirurg, stomatolog a ortodont, ORL a foniatr, audiolog, klinický logoped, klinický psycholog, sociální pracovník, týmový koordinátor, zdravotní sestry. Členové transdisciplinárního týmu pracují společně na jednom pracovišti. Klinický logoped z centra pak spolupracuje s místním klinickým logopedem, který má dítě se SSOR ve své péči.¹¹⁶ Na www.fnkv.cz¹¹⁷ neuvádějí klinického logopeda jako součást týmu, který poskytuje komplexní péči dětem s orofaciálním rozště-

¹¹⁴ DVOŘÁK, Z. Funkční vývoj střední obličejové etáže u pacientů s rozštěpem patra, 2009.

¹¹⁵ TURNER, S. R., RUMSEY, N., SANDY, J. R. Psychological aspects of cleft lip and palate, 1998.

¹¹⁶ KEREKRÉTIOVÁ, A. *Velofaryngeální dysfunkce a palatolálie*, 2008.

¹¹⁷ Klinika plastické chirurgie FNKV, 2010.

pem (syndromickým i nesyndromickým) v Centru pro léčbu rozštěpových vad v Praze. Při návštěvě tohoto centra (leden 2009) jsme se s klinickým logopedem též nesetkali. Jak bylo zjištěno při osobní návštěvě Kliniky plastické a estetické chirurgie v Brně (únor 2009), dochází na Kliniku plastické a estetické chirurgie klinický logoped jednou týdně.

Ve Švédsku existuje 6 kraniofaciálních center, kde pracují s rozštěpovými pacienty. Ve Stockholmském kraniofaciálním centru léčí pacienty se syndromy spojenými s orofaciálním rozštěpem. Operace hlavy a jiné plastické operace provádějí také v Sahlgren Hospital v Gothenburgu, kde je speciální tým plastických chirurgů a ortodontů, kteří pak spolupracují s místními odborníky. Operace prstů na rukách a nohách jsou prováděny ve větších nemocnicích po celém Švédsku. Většina operací je, stejně jako v Čechách, prováděna v dětství.¹¹⁸

Ve Finsku bylo první rozštěpové centrum otevřeno v Helsinkách v roce 1948. Většina operací rozštěpů a přidružených anomálií se provádí právě tam.¹¹⁹ Ve Finsku poskytují logopedickou péči logopedi v nemocnicích, poliklinikách nebo v ambulancích.¹²⁰

Ve Spojených státech amerických jsou děti narozené s rozštěpem patra (syndromickým i nesyndromickým) a s jiným postižením obvykle zařazeny do „Early Intervention Programs“ (od 0 do 3 let), který zaštiťuje U. S. Department of Health and Human Services¹²¹ (v České republice jsou děti s postižením zařazovány do Rané péče).¹²² Než je dítě zařazeno do tohoto programu, hodnotí se jeho receptivní a expresivní složka jazyka, řečová produkce, jemná a hrubá motorika, kognitivní vývoj a sociálně-emoční vývoj. Na základě zhodnocení těchto oblastí se posuzuje, zda je dítě vhodné pro zařazení do tohoto programu (většina dětí se syndromickým rozštěpem je zařazena do Early Intervention Programs (zkr. EIP), protože je u něho suspektní opožděný vývoj). Jestliže je dítě přijato do EIP, tým odborníků sestavuje individuální plán služeb poskytovaných dítěti a jeho rodině. Tyto služby jsou poskytovány

¹¹⁸ Osobní informace od Jill Nyberg, MSc, klinický logoped ve Stockholmském kraniofaciálním centru.

¹¹⁹ SHAW, B. et al. *Eurocleft project 1996–2000*, 2000.

¹²⁰ *Speech and Language Therapy in Finland*, 2003.

¹²¹ Early intervention program, 2010; GOLDING-KUSHNER, K. J. *Therapy Techniques for Cleft Palate Speech and Related Disorders*, 2001.

¹²² Více na www.ranapece.cz.

zdarma. Plán obsahuje popis služeb, rozsah služeb, délku trvání a frekvenci docházky k příslušnému odborníkovi (popř. odborníka do rodiny).¹²³

Úkolem Speech-language therapist (SLT) ve Spojených státech amerických je stejně jako u logopeda v České republice poskytnout rodičům dítěte se SSOR potřebné informace o fyziologickém vývoji řeči a jazyka, o odchylkách tohoto vývoje, o metodách stimulace dítěte. Dále SLT provádí sluchový trénink u rodičů dětí se SSOR, aby byli schopni přesně rozpoznat chyby v řeči u svého dítěte. U každého dítěte s rozštěpem patra je kontrolován vývoj řeči, první hodnocení by mělo proběhnout v osmi měsících. Pokud je potřeba, je u dítěte zahájena terapie narušené komunikační schopnosti vedená SLT nebo je rodičům doporučeno „Home Programs for Early Intervention“. Tento program je vhodný spíše pro starší děti nebo děti, které mají NKS lehčího stupně. Rodič v logopedické intervenci hraje hlavní roli. Protože tráví s dítětem nejvíce času, podílí se velkou měrou na terapii NKS. Speech-Language Therapist provádí pouze supervizi. Rodič se seznámí s fyziologickým vývojem řeči a jazyka, učí se pracovat se svým dítětem, rozpoznat kompenzační artikulaci u svého dítěte, techniky určené pro stimulaci řeči, techniky pro vyvození konsonantů a omezení hrtanového rázu. Dítě navštěvuje SLT každé tři měsíce.

Děti se syndromem spojeným s orofaciálním rozštěpem starší tří let mohou v USA navštěvovat předškolní zařízení, kde působí SLT. Nejzásadnějším rozdílem mezi EIP a předškolní logopedickou péčí je, že plnou odpovědnost za terapii NKS přebírají pedagogičtí pracovníci. Forma logopedické péče je v předškolním zařízení hlavně skupinová. I ve škole mají děti se SSOR možnost navštěvovat logopeda. Struktura péče je obdobná jako v ČR. V USA se vyskytuje stejný problém jako v České republice, a to špatná spolupráce mezi školním logopedem a členy týmu poskytující komplexní péči.¹²⁴

Ve Švédsku logopedická intervence u dětí se SSOR začíná, jakmile je to možné po operaci patra. Sutura patra je u syndromických rozštěpů prováděna okolo jednoho roku věku dítěte.

¹²³ GOLDING-KUSHNER, K. J. *Therapy Techniques for Cleft Palate Speech and Related Disorders*, 2001.

¹²⁴ Ibid.

Raná péče je poskytována většině postižených dětí v tzv. „Habilitation centre“.¹²⁵

Ve Švédsku, Norsku a Finsku existují asociace pro podporu dětí s kranio-faciálními syndromy a jejich rodin.¹²⁶

Podle Berkeho¹²⁷ ve Spojených státech amerických ani ve Švédsku nejsou základní školy určené přímo žákům s kombinovaným sluchovým a mentálním postižením. Tito žáci se vzdělávají ve třídách pro žáky s kombinovaným postižením.

Závěr

V článku jsme stručně popsali čtyři nejčastěji vyskytující se syndromy spojené s orofaciálním rozštěpem (velo-kardio-faciální syndrom, Pierre-Robin sekvence, Treacher-Collins syndrom, Apert syndrom). Uvedli jsme některé poznatky ze speciálně pedagogické péče o jedince s kombinovaným postižením, zaměřili jsme se podrobněji na logopedickou intervenci u jedinců se SSOR. Dále uvádíme vybrané psychologické aspekty rodiny jedince se SSOR a chirurgickou léčbu vrozených vývojových vad. Tyto poznatky porovnáváme se zahraničními zdroji (ze Slovenska, z USA a ze Švédska).

Co se týče komplexní péče o jedince se SSOR, bylo zjištěno, že v České republice existují dvě centra, která se zabývají léčbou orofaciálních rozštěpů (Centrum pro léčbu rozštěpových vad v Praze a Klinika plastické a estetické chirurgie v Brně).¹²⁸ Tým, který pečuje o tyto děti, tvoří plastický chirurg (odpovědný za jednotlivé operace), pediater, ortodont a protetik, foniater, genetik, antropolog, čelistní chirurg a psycholog. V týmu nemá stále místo klinický logoped ani jiný speciální pedagog. Model týmové spolupráce je v ČR spíše interdisciplinární. Medicínská péče o děti se syndromy spojenými s orofaciálními rozštěpy je v těchto centrech zajištěna. Optimální by byl (po vzorech ze zahraničí – Slovensko, Švédsko, USA) transdisciplinární tým v rozštěpovém (či kraniofaciálním centru), kde by všichni odborníci zajišťující komplexní péči spolupracovali na jednom pracovišti.

¹²⁵ Osobní informace od Jill Nyberg, MSc, klinický logoped ve Stockholmském kraniofaciálním centru; Swedish Down Syndrome Association, 2006.

¹²⁶ Více na: www.22q11.se; www.apert.se; www.digeorge.no; www.cranio.fi.

¹²⁷ BERKE, J. *Deafness and Intellectual Disability*, 2010.

¹²⁸ Klinika plastické chirurgie FNKV, 2010; Klinika plastické a estetické chirurgie FNUSA, 2008.

Ukázalo se, že další problematickou oblastí je informovanost odborníků v nespecializovaných pracovištích. Odborníci nejsou dostatečně informováni o takto postižených dětech. V našem šetření jsme se zaměřovali na to, zda byly rodičům poskytnuty informace o SSOR, a na způsob, jakým byly informace rodičům poskytnuty. Zjistili jsme, že informovanost odborníků v gynekologicko-porodnických odděleních není dostatečná, rodiče uvádějí, že jim informace byly sděleny nesrozumitelně, nevhodně, s minimální empatií.

Bylo by dobré, aby rodiče dětí se SSOR získali první informace již v gynekologicko-porodnických odděleních, aby byli seznámeni s možnostmi léčby vrozených vývojových vad (což zahrnuje chirurgickou léčbu, logopedickou intervenci, psychologickou péči a v mnoha případech speciálně pedagogickou péči) prostřednictvím informačních brožur, kde by bylo uvedeno, jak postupovat v případě narození postiženého dítěte a adresář pracovišť a organizací, na které se rodiče mohou obrátit.

Seznam použitých zkratk

ADHD	Attention deficit hyperactivity disorder
AS	Apert syndrom
EIP	Early Intervention programs
FN	Fakultní nemocnice
NKS	Narušená komunikační schopnost
PPP	Pedagogicko – psychologická poradna
PRS	Pierre-Robin sekvence
SLT	Speech-language therapist
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SSOR	Syndromy spojené s orofaciálními rozštěpy
VKFS	Velokardiofaciální syndrom

Použité zdroje

- Apert syndrome. *Genetics Home Reference* [online]. 2008 [cit. 10. 3. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://ghr.nlm.nih.gov/condition/apert-syndrome>>.
- Apert syndrome. *Wikipedia* [online]. 2010 [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na WWW: <http://en.wikipedia.org/wiki/apert_syndrome>.
- Apert Syndrome in Children. *Chromosomal and Genetic Conditions Apert Syndrome* [online]. 2010 [cit. 5. 6. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.seattlechildrens.org/medicalconditions/chromosomal-genetic-conditions/apert-syndrome>>.

- BERKE, J. Deafness and Intellectual Disability. *About.com* [online] 2010 [cit. 23. 3. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://deafness.about.com/cs/multipledisab/a/deafmr.htm>>.
- Bílá krvinka. *Wikipedia* [online]. 2010 [cit. 29. 3. 2010]. Dostupné na WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/bílá_krvinka>.
- Bone anchored hearing aid. *Wikipedia* [online]. 2010 [cit. 22. 3. 2010]. Dostupné na WWW: <http://en.wikipedia.org/wiki/bone_anchored_hearing_aid>.
- BRODER, H. L., STRAUSS, R. P. Psychological problems and referrals among oral – facial team patients. *Journal of Rehabilitation* [online]. 1991, vol. 57, [cit. 12. 3. 2010], pp. 31–36. Dostupné na WWW: <<http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5002166025>>.
- Brzlik. *Wikipedia* [online]. 2010 [cit. 29. 3. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/brzlik>>.
- CASTILLO MORALES, R. *Orofaciální regulační terapie: metoda reflexní terapie pro oblast úst a obličeje*. Praha: Portál, s. r. o., 2006. ISBN 80-7367-105-0.
- ČAKRTOVÁ, M. a kol. Současné trendy plastické chirurgie v léčbě vrozených vývojových vad. *Pediatrická prax* [online]. 2007, č. 6 [cit. 22. 2. 2010], str. 313–316. Dostupné na WWW: <http://solen.sk/index.php?page=pdf_view&pdf_id=2860&magazine_id=4>.
- DOHERTY, S. *Maggie*. West Lakes: Seaview Press, 2003. ISBN 1740082494.
- DVOŘÁK, Z. *Funkční vývoj střední obličejové etáže u pacientů s rozštěpem patra: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta lékařská, 2009. Vedoucí disertační práce prof. Jiří Veselý.
- Early intervention program. *Department of health* [online], 2010 [cit. 24. 3. 2010]. Dostupné na WWW: <http://www.health.state.ny.us/community/infants_children/early_intervention>.
- Exoftalmus. *Lékaři Online* [online]. 2010 [cit. 7. 6. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.lekari-online.cz/ocni-lekarstvi/indikace/exoftalmus>>.
- FIALA, P., KOČOVÁ, J. Utváření hlavy a růst její obličejové části. In KLEPÁČEK, I., MAZÁNEK, J. a kol. *Klinická anatomie ve stomatologii*. Praha: Grada, 2001, str. 181–183. ISBN 8071697702.
- FRIEDLOVÁ, K. Co je bazální stimulace. *Institut bazální stimulace* [online]. 2010 [cit. 15. 2. 2010]. Dostupné na WWW: <http://bazalni-stimulace.cz/bazalni_stimulace.php>.

- GOLDING-KUSHNER, K. J. *Therapy Techniques for Cleft Palate Speech and Related Disorders*. New York: Thomson Learning, Inc., 2001. ISBN 978-0-7693-0169-3.
- GORLIN, R. J. Development and Genetic Aspects of Cleft Lip and Palate. In MOLLER, K. T., STAR, C. D. *Cleft Palate: Interdisciplinary Issues and Treatment*. Austin: PRO-ED, 1993, str. 25-48. ISBN 0-89079-567-3.
- GORLIN, R. J., COHEN, M. M., HENNEKAM, C. M. *Syndromes of The Head and Neck*. 4. vyd. New York: Oxford University Press, INC., 2001. ISBN 0-19-511861-8.
- HOLÁ, G. *Působení na spasticitu a její ovlivňování u dětí s DMO: diplomová práce*. Brno, Pedagogická fakulta, 2010, vedoucí práce Dana Zámečnicková. *Kapesní sluchadlo versus sluchadlo na kostní vedení BAHA* [online]. 2010 [cit. 15. 4. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.kochlear.cz/index.php?text=25-kapesnisluchadlo-versus-sluchadlo-na-kostni-vedeni-baha>>.
- KATSANIS, S. H., CUTTING, G. R. *Treacher Collins syndrome* [online]. Seattle: University of Washington, 2006 [cit. 16. 6. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/bookshelf/br.fcgi?book=gene&part=tcs>>.
- KEREKRÉTIOVÁ, A. *Orofaciálny rázštep v klinicko-logopedickej praxi*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2000. ISBN 80-223-1140-5.
- KEREKRÉTIOVÁ, A. Terapie palatolálie a velofaryngeální dysfunkce. In LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, s. r. o., 2005, str. 83-126. ISB 80-7178-961-5.
- KEREKRÉTIOVÁ, A. *Velofaryngeální dysfunkce a palatolálie*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-2264-1.
- KITTEL, A. *Myofunkční terapie*. Praha: Grada, 1999. ISBN 8071696196.
- Klinika plastické a estetické chirurgie. *Fakultní nemocnice U Sv. Anny Brno* [online]. 2008 [cit. 11. 2. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.fnusa.cz/klinika2.php?kli=16>>.
- Klinika plastické chirurgie. *Fakultní nemocnice Královské Vinohrady* [online]. 2010 [cit. 11. 2. 2010]. Dostupné na WWW: <www.knkv.cz/show=kliniky&menu=38submenu=19&oddeleni=29&page=111>.
- KOZÁKOVÁ, Z. Problematika kombinovaných vad z pohledu psychopedie. In LUDÍKOVÁ, L. a kol.: *Kombinované vady*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, str. 25-52. ISBN 8024411547.

- KUMMER, A. W. *Cleft Palate and Craniofacial anomalies*. Canada: Singular, 2001. ISBN 0-7693-0077-4.
- KUNHARTOVÁ, M. *Syndromy spojené s orofaciálními rozštěpy: diplomová práce*. Olomouc, Pedagogická fakulta, 2010, vedoucí práce Kateřina Vításková.
- MARKOVÁ, E., VENGLÁŘOVÁ, M., BABIAKOVÁ, M. a kol. *Psychiatrická ošetrovatelská péče*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1151-6.
- McWILLIAMS, B. J., MORRIS, H. L., SHELTON, R. L. *Cleft Palate Speech*. Saint Louis: The C. V. Mosby Company, 1984. ISBN 0-941158-11-X.
- NEUBAUER, K. Terapie dysartrie. In LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, s. r. o., 2005, str. 283–334. ISBN 80-7178-961-5.
- OPATŘILOVÁ, D. Podpora jemné motoriky. In OPATŘILOVÁ, D., ZÁMEČNÍKOVÁ, D. *Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, str. 53–106. ISBN 9788021045750.
- PAPOLOS, D. Psychiatric Diagnoses and Course of Illness in VCFS Patient. *Velo-Cardio-Facial Syndrome Educational Foundation, Inc.* [online]. 1996 [cit. 10. 2. 2010]. Dostupné na WWW: <http://vcfsef.org/about_vcfs/psychiatric_diagnoses.html>.
- Parathormon. *Wikipedia* [online], 2010 [cit. 22. 2. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Parathormon>>.
- PETERKA, M. Vývojové poruchy orofaciální oblasti. *Speciální pedagogika*, 2008, roč. 18, č. 4. ISSN 1211-2720.
- PETERSON-FALZONE, S. J., HARDIN-JONES, M. A., KARNELL, M. P. *Cleft Palate Speech*. 4. vyd. St. Louis: Mosby, 2009. ISBN 978-0-323-04882-8.
- PETR, J. *Genový mikroprocesor* [online]. 2004 [cit. 12. 6. 2010]. Dostupné na WWW: <http://www.osel.cz/_img/img1102002182.jpg>.
- POKRIVČÁK, T. *Syndromy a symptomy*. Praha: Triton, 2009. ISBN 9788073871369.
- POTMĚŠIL, M. Problematika kombinovaných vad z pohledu surdopedie. In LUDÍKOVÁ, L. a kol.: *Kombinované vady*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, str. 53–66. ISBN 8024411547.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1475-9.
- RICHMAN, L. C., ELIASON, M. J. Psychological Characteristics Associated with Cleft Palate. In MOLLER, K. T., STARR, C. D. *Cleft Pal-*

- ate. *Interdisciplinary Issues and Treatment*. Austin: PRO-ED, Inc., 1993, str. 357–380. ISBN 0-89079-567-3.
- RŮŽIČKOVÁ, V. (ed.) *Integrace zrakově a kombinovaně postižených žáků*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1738-7.
- SCHMIDTOVÁ, J. Fetální alkoholový syndrom (FAS) a spektrum vrozených alkoholových poruch (FASD). *Adiktologie* [online]. 2007, č. 3 [cit. 22. 2. 2010], str. 352–365. ISSN 1213–3841. Dostupné na WWW: <<http://www.adiktologie.cz/publications/cz/241/1189/fetalni-alkoholovy-syndrom-FAS-a-spektrum-vrozenych-alkoholovych-poruch-FASD-.html?acc=enb>>.
- SHAW, B. et al. *Eurocleft project 1996–2000*. Amsterdam: IOS Press, 2000. ISBN 1586030582.
- SHPRINTZEN, R. J. *Syndrome identified for speech – language pathology*. New York: Thomson Learning, Inc., 2000. ISBN 0769300197.
- SHPRINTZEN, R. J. Velo-Cardio-Facial Syndrome: 30 Years of Study. *Developmental Disabilities Research Reviews* [online]. 2008, vol. 14, no. 1 [cit. 17. 6. 2010], pp. 1–15. Dostupné na WWW: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2805186/pdf/nihms164736.pdf?tool=pmcentrez>>.
- SHPRINTZEN, R. J., GOLDBERG, R. The Genetics of Clefting and Associated Syndromes. In SHPRINTZEN, R. J., BARDACH, J. *Cleft Palate Speech Management*. St. Louis: Mosby, 1995, str. 16–44. ISBN 0-8016-6447-0.
- Speech and Language Therapy in Finland. *Standing Liaison Committee of E.U. Speech and Language Therapists and Logopedists* [online], 2003 [cit. 22. 3. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.cplol.eu/eng/SLTinFinland.htm>>.
- STRATTON, K., HOWEC, C., BATTAGLIA, F. *Fetal alcohol syndrome*. Washington, D. C.: National Academy Press, 1996. ISBN 0-309-05292-0.
- SVOBODOVÁ, J. *Předškolní příprava dítěte s postižením hybnosti v SPC se zaměřením na rozvoj grafomotoriky*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 8021014954.
- Swedish Down Syndrome Association. *Down Syndrome News and Update* [online]. 2006, vol. 6, no. 1 [cit. 24. 3. 2010]. Dostupné na WWW: <http://edsa.eu/en/gbmembers/profiles/edsa_sweden.pdf>.
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. Poruchy hlasu a řeči při vrozených anomáliích orofaciálního systému. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, s. r. o., 2003, str. 211–255. ISBN 80-7178-546-6.

- TOLAROVA, M. M., WONG, G. B., VARMA, S. Mandibulofacial Dysostosis (Treacher Collins syndrome): Multimedia. *eMedicine Specialties* [online]. 2009 [cit. 13. 6. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://emedicine.medscape.com/article/946143-overview>>.
- Treacher Collins syndrome. *Wikipedia* [online]. 2010 [cit. 22. 3. 2010]. Dostupné na WWW: <http://en.wikipedia.org/wiki/treacher_collins_syndrome>.
- TURNER, S. R., RUMSEY, N., SANDY, J. R. Psychological aspects of cleft lip and palate. *European Journal of Orthodontics* [online]. 1998, č. 20, [cit. 23. 3. 2010], str. 407–415. Dostupné na WWW: <<http://ejo.oxfordjournals.org/cgi/reprint/20/4/407.pdf>>.
- VALLINO-NAPOLI, L. D. A Profile of the Features and Speech in Patients With Mandibulofacial Dysostosis. *Cleft Palate-Craniofacial Journal* [online]. 2002, vol. 39, no. 6 [cit. 13. 6. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.cpcjournal.org/doi/full/10.1597/1545-1569%282002%29039%3C0623:APOTFA%3E2.0.CO;2>>.
- VANČOVÁ, A. *Edukácia viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapientia, 2001. ISBN 809671087X.
- VENKATESH, R. Syndromes and anomalies associated with cleft. *Indian Journal of Plastic Surgery* [online]. 2009, no. 42 [cit. 15. 6. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2825080/?tool=pmcentrez>>.
- VITÁSKOVÁ, K. Narušení zvuku řeči v důsledku orofaciálních rozštěpových vad. In VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, str. 74–84. ISBN 80-244-1088-5.
- Vyhláška 73/2005 Sb. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2006 [cit. 23. 3. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb?highlightWords=73%2F2005>>.
- What is PRS. *Pierre Robin Network* [online]. 2007 [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://pierrerobin.org/what-is-PRS.htm>>.
- What is Velo-cardio-facial syndrome (VCFS)?. *Velo-Cardio-Facial Syndrome Educational Foundation, Inc.* [online]. 2009 [cit. 12. 3. 2010]. Dostupné na WWW: <http://vcfsef.org/about_vcfs/general_information.html>.
- WORTHINGTON, S. et al. Anal anomalies: an uncommon feature of velo-cardiofacial (Shprintzen) syndrome? *Journal of Medical Genetic* [online]. 1997, no. 34 [cit. 29. 3. 2010], pp. 79–82. Dostupné na WWW:

<<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1050852/pdf/jmedgen-00243-0089.pdf?tool=pmcentrez>>.

Zákon č. 49/2009 Sb. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2006 [cit. 23. 3. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb?highlightWords=49%2F2009>>.

ZÁMEČNÍKOVÁ, D. Podpora osob se zdravotním postižením v rámci ergoterapie. In OPATŘILOVÁ, D., ZÁMEČNÍKOVÁ, D. *Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, str. 107–134. ISBN 9788021045750.

22q11.2 deletion syndrome. *Wikipedia* [online]. 2010a [cit. 22. 3. 2010]. Dostupné na WWW: <http://en.wikipedia.org/wiki/22q11.2_deletion_syndrome>.

22q11.2 deletion syndrome. *Genetics Home Reference* [online]. 2007 [cit. 18. 6. 2010].

Dostupné na WWW: <<http://ghr.nlm.nih.gov/condition/22q112-deletion-syndrome>>.

22q11.2 deletion syndrome. *The free dictionary* [online]. 2010b [cit. 29. 3. 2010]. Dostupné na WWW: <<http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/22q11.2+deletion+syndrome>>.

Fotografie – osobní archiv autorky.

Kontaktní adresa

Monika Kunhartová

Ústav speciálněpedagogických studií

PdF UPOL

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

monikakunhartova@seznam.cz

ZNALOSTI VYBRANÝCH PŘÍRODNIN U ŽÁKŮ PRVNÍHO STUPNĚ ZŠ

Jan Petr, Lucie Budková, Marie Kovářiková

Abstrakt

Článek předkládá výsledky sondy znalostí vybraných přírodnin u žáků 5. tříd 16 základních škol ve dvou regionech jižních a západních Čech. Celkem byly testovány znalosti 239 žáků. Znalosti byly testovány pomocí dvou testovacích souborů. Jeden byl tvořen fotografiemi přírodnin prezentovaných frontální projekcí, znalosti druhé skupiny žáků byly testovány pomocí konkrétních přírodnin. Byla zjištěna nízká znalost správných druhových názvů přírodnin v obou souborech.

Klíčová slova

Primární škola, přírodověda, přírodniny, znalosti.

The Pupils' Knowledge of the Selected Living Things at Primary School

Summary

This article deals with the knowledge of selected living things among pupils of the fifth grade of primary school. Two methods of the exploring were applied in this survey. Firstly, the knowledge was tested with a presentation of photographs and secondly, the knowledge was tested with a test with presentation of real living things. 239 pupils from 16 schools were tested. Low knowledge of correct species names was observed.

Key words

Primary school, natural history, living things, knowledge.

Úvod

Obecným předpokladem pro úspěšné přírodovědné vzdělávání je přirozeně mimo řadu faktorů i vytváření zcela konkrétních představ o okolním světě jako komplexu předmětů a jevů, které žáka obklopují. Přirozenou součástí okolního světa jsou přírodniny, které tvoří základní prvky přírodního prostředí.

dí, se kterými se žáci od ranného dětství neustále setkávají. Určitá úroveň znalostí těchto přírodnin je nezbytná a tvoří logickou součást přírodovědných znalostí žáků. Některé aspekty využívání přírodnin ve vyučování a v přípravě učitelů prvního stupně uvádí např. Petr (2005, 2009), Podroužek (2003a, 2003b, 2004, 2005) a další autoři. Podle prací těchto autorů není znalost přírodnin jen součástí určitého vědomostního minima, ale jejich význam je daleko širší, protože přírodniny nejen, že ilustrují přírodovědnou látku, ale také demonstrují konkrétní i obecné znaky a vlastnosti živých soustav, systém organismů dovoluje třídit, konkretizovat či zobecňovat přírodovědné znalosti, přírodniny jsou regionálně specifické a mohou být využívány při poznávání regionálních fenoménů, mohou sloužit jako bioindikátory a samozřejmě jsou objektem pozorování nebo experimentů ve vyučování nebo mohou být pěstovány či chovány v koutcích živé přírody i na školních zahradách, jsou významné z hlediska péče o zdraví atd. (Petr, 2010). Znalosti přírodnin nemají být pouze encyklopedické, ale jejich význam je právě z výše uvedených důvodů mnohem širší a určitý soubor přírodnin má význam pro další přírodovědné vzdělávání, všeobecnou úroveň vzdělanosti i pro poznání a ochranu přírody nebo životního prostředí.

Cílem sondy, jejíž výsledky jsou shrnuty v tomto článku, je zjištění znalostí přírodnin u žáků pátých tříd několika škol v jihočeském a západočeském regionu a vytvoření výchozí představy o znalostech přírodnin pro další studia i pro přípravu učitelů v oblasti učení o přírodě.

Metodika

Výzkumnou metodou byl didaktický test znalosti přírodnin, který se obvykle ve školním prostředí, školních nebo mimoškolních soutěžích nebo v zájmové činnosti označuje jako „poznávačka“. Znalost přírodnin byla ověřována během řešení diplomových prací (Budková, 2010, Kovaříková, 2010) pomocí dvou souborů přírodnin, které byly sestaveny na základě obsahu používaných učebnic prvouky a přírodovědy. Tyto učebnice fakticky představují obsahovou konkretizaci vzdělávacích programů. Samotná realizace testování a hodnocení byla prováděna tak, aby byly respektovány obecné principy, které jsou pro pedagogický výzkum a sestavování testů používány (např. Chráska, 2007).

Každý z obou souborů přírodnin se skládal z 20 položek (viz tab. 1 a tab. 2) tak, aby byly rovnoměrně zastoupeny organismy, s nimiž se žáci během dosavadní školní docházky setkali při výuce prvouky nebo přírodovědy, a aby bylo zachyceno širší spektrum taxonů. Všechny přírodniny využitě

v testovacích souborech byly vybrány z přírodnin, které mohli žáci vidět také v učebnicích používaných na spolupracujících školách. Jednalo se o učebnice nakladatelství Alter, Fortuna, Nová škola a Prodos.

Testování znalostí proběhlo na 6 ZŠ v západních Čechách (125 žáků) a 10 ZŠ na pomezí Jihočeského kraje a kraje Vysočina (114 žáků). V prvním případě byly znalosti testovány pomocí fotografií, které byly promítány projekto-rem. Ve druhém případě byl připraven soubor reálných přírodnin, které byly předloženy žákům v předem připravené učebně. Pokud nebylo možné použít skutečnou přírodninu, byla jako náhrada použita vhodná část těla nebo pobytová stopa, která ji reprezentovala (bažantí peří, srnčí trofej apod.). Nejprve byl v obou případech proveden pilotní průzkum za účelem ověření metodiky testování (odladění časování prezentace fotografií, ověření jejich „čitelnosti“; ověření vhodnosti uspořádání učebny, rozmístění přírodnin apod.). Na základě této pilotáže bylo testování realizováno tak, aby byly na všech školách dodrženy srovnatelné podmínky. Vyučujícím i žákům byly podmínky výzkumu vysvětleny a vlastní testování proběhlo v květnu a na začátku června 2009, tedy ve vhodné vegetační době pro sběr rostlin.

Hodnocení správnosti žákovských odpovědí bylo prováděno tak, aby byly zachyceny situace, kdy žák odpověděl zcela správně, tedy uvedl správný rodový i druhový název přírodniny a naopak situace, kdy neuvedl ani jeden ze správných názvů. Současně bylo nutné vyhodnotit odpovědi, které byly částečně správné, tedy když žák uvedl buď správné rodové jméno a neuvedl druhové, uvedl případně správný název vyššího taxonu nebo označil přírodninu sice nesprávným nebo zkomoleným názvem, ale bylo zřejmé, že určitou znalost má. V takovém případě byly odpovědi sloučeny a jsou uvedeny v příložených tabulkách v položce „Jiné“.

Výsledky a diskuse

Výsledky testování znalostí pomocí projekce fotografií přírodnin jsou uvedeny v tabulce 1.

Vzájemné srovnání jednotlivých kategorií pomocí průměrného procentního zisku ukazuje, že žáci, jejichž znalosti byly testovány pomocí fotografií přírodnin, odpovídali téměř ze 40 % nesprávně. Zcela správné pojmenování přírodnin bylo kromě několika přírodnin dosaženo jen u velmi malého procenta žáků. Považujeme-li za správné určení i určení jen do rodu, je poměr správných a nesprávných odpovědí přibližně stejný a pohybuje se okolo 40 %.

Znalosti ověřované testem sestaveným z reálných přírodnin jsou patrné z tab. 2. Dosažené výsledky jsou v jednotlivých kategoriích obdobné jako v prvním případě, jen procento úspěšně zvládnutých položek je mírně vyšší. Pravděpodobně jde spíše o vliv výběru testovacího souboru, který obsahuje více všeobecně známějších druhů než první soubor. Znalost alespoň rodového názvu je přibližně 50 %.

Úspěšnost v uvedení kompletního a správného českého jména organismu je zejména u prvního testovacího souboru relativně nízká a pohybuje se zde pod 10 %. Nízká úspěšnost však nemusí být vždy způsobena nesprávným určením. Problémem může být i nevžité užívání správných botanických nebo zoologických jmen. Příkladem je brusnice borůvka, která je obecně známou rostlinou, kterou žáci v přírodě bezpečně poznají. Potíže však způsobuje spíše vybavování nebo užívání správného názvu. Žáci zpravidla uváděli odpovědi jako „borůvka“, „borůvčí“, „borůvky“ namísto botanického názvu rostliny. Obdobná situace se objevila v obou testech i u hlemýždě, kterého naprostá většina žáků sice zná, ale označuje ho buď jen rodovým jménem nebo neodborným termínem „šnek“. Tyto situace se daly víceméně předpokládat nejen u těchto jmenovaných přírodnin, ale i některých dalších (např. terčovka bublinatá označovaná jako „lišejník“, kapraď jako „kapradí“, jirovec jako „kaštan“ apod.). Uvedená fakta jsou dobře ilustrována vyššími procentními hodnotami ve sloupci „Jiné“ v obou souborech. Zde jsou zařazeny i odpovědi, kdy žáci uváděli vyšší taxon namísto rodového nebo druhového jména. Typickým příkladem je uvedení termínu „mech“ namísto správného názvu bělomech sivý.

Největší úspěšnost naprosto správných odpovědí byla zaznamenána u štičky obecné, slunéčka sedmítečného a zmije obecné. Tito živočichové buď představují v učivu (a učebnicích) didaktické modely a jejich názvy si patrně žáci proto lépe fixují, nebo se jedná, v případě slunéčka, o známého živočicha. V tomto ohledu je jistým překvapením, že žáci nepojmenovali správně např. blatouch bahenní, který je dlouhodobě využívaným didaktickým modelem, jenž je uváděn v celé řadě učebnic, je dostatečně nápadný v přírodě. Přitom neznalost jeho správného názvu je relativně vysoká. Podobná je situace u druhého testovaného souboru v případě borovice lesní, která je častým didaktickým modelem, je od ostatních probíraných jehličnanů dobře odlišitelná, a přesto neúspěšnost v jejím určení dosáhla 37 % (žáci buď název neuvedli vůbec, nebo uváděli názvy jiných jehličnanů). Na druhé straně více než 60 % žáků určilo správně alespoň rod.

Testovací soubory byly sestaveny tak, aby zahrnovaly hlavně přírodniny, jejichž znalost je z řady důvodů žádoucí a se kterými se žák ve vyučování častěji setkává. Kromě těchto organismů, které jsou využívány jako didaktické modely nebo z různých důvodů častěji zmiňovány, byly vybrány i některé organismy, které jsou žákům předkládány spíše doplňkově jen jako součásti některých biotopů nebo jako organismy ilustrující rozmanitost přírody apod. V tomto ohledu bylo pro žáky určení některých přírodnin obtížné vzhledem k tomu, že jejich znalosti nebyly silněji upevněny. Takovéto přírodniny reprezentuje v prvním testu jasan ztepilý, pýr plazivý nebo potápník vroubený a v obou testech pryskyřík prudký.

Během testování byly u jednotlivých přírodnin zaznamenávány i zvláštní nebo originální odpovědi, bohužel zpravidla nesprávné.

Tyto odpovědi lze rozdělit do několika následujících kategorií:

1. Tipování odpovědi – např. místo potápníka vroubeného uváděli žáci roháče nebo lýkožrouta, místo otakárka žluťáka, místo sýkory modřínky uváděli slavíka, syčka, sojku, místo jasanu ztepilého byla uvedena třešeň, dub, olše, lípa apod. Je pravděpodobné, že žáci v těchto případech uvedli jakýkoliv název, který si vybavili, pokud neznali správnou odpověď.
2. Odpovědi způsobené špatnou orientací v měřítku testových fotografií – místo brusnice borůvka odpověď „švestka“ nebo „černý rybíz“, místo zmije uvedena krajta.
3. Uvedení jména přírodniny, které souvisí s nějakým znakem, který žáky „navede“ na odpověď, nebo název, který je evokován určitou vlastností – např. štika byla označena za žraloka (dravost, zuby?), místo zmije uvedena kobra (jedovatost?), pýr plazivý pojmenován jako „plevel“.
4. Záměna za jiný, byť velmi vzdáleně podobný (někdy i nepodobný) druh z příbuzného taxonu – jezevec označen jako tchoř, kozák březový zaměněn za hřib, srnec označen za kozoroha nebo daňka, vosa považována za sršeň apod.
5. Uvedení zkomoleného názvu, který vzdáleně jazykově souvisí se správným – blatouch bahenní označen jako „baheník“.
6. Záměna jmen způsobená srovnáváním některých přírodnin ve výuce – např. brusnice borůvka označená za vraní oko nebo rulík zlomocný, kdy oba uvedené druhy patrně vyučující uvádějí v souvislosti s možnou záměnou jejich jedovatých plodů s borůvkami (pozn.: vzhledem k ekologickým

nárokům těchto druhů a jejich celkovým habitům se jedná o záměnu do jisté míry spíše teoretickou, nicméně hojně zmiňovanou).

7. Uvádění chybných druhových jmen – např. borovice „ztepilá“ nebo „bělokorá“ (prosté dosazení nějakého zapamatovaného druhového názvu), lípa srdčitá označována jako lípa „srdcovka“ nebo lípa „česká“ (patrně způsobeno tím, že nemálo vyučujících neopomene při charakteristice tohoto stromu uvést, že jde o náš národní strom), chroust „chlupatý“ (zřetelně viditelná vlastnost) atd.
8. Neznámá příčina, spíše terminologický omyl daný neznalostí jak přírodniny tak i příslušného použitého jména – např. lišejník terčovka bublinatá pojmenován jako „leknín“ nebo „přeslička“, jedle označena za modřín nebo borovici a naopak.

Sice se jedná o víceméně ojedinělé a unikátní odpovědi. Jejich analýza však může být významná pro práci s přírodninami a s jejich názvoslovím ve vyučování.

Z uvedených příkladů vyplývá, že při budování znalostí přírodnin je nezbytné neustále při vyučování užívat správnou terminologii, užívat v přiměřeném rozsahu nejen rodové, ale i druhové názvy a ve vhodných případech i odvodit druhový název od znaků příslušných přírodnin. Pro vytváření znalostí přírodnin je nezbytné prezentování nejen zprostředkujících (obrazových a dalších) pomůcek, ale hlavně reálných přírodnin, které umožní žákům poznat jednotlivé kvalitativní znaky včetně rozměrových proporcí. Samozřejmě by mělo být prezentování a poznávání přírodnin v jejich přirozeném prostředí i s uváděním jejich vybraných ekologických charakteristik.

Kromě samotného obsahu učiva přírodovědných předmětů determinují výsledné znalosti přírodnin i další faktory, zejména způsob práce učitele a jeho individuální přístup k vyučování. Součástí výzkumu proto bylo i orientační zjišťování způsobu práce zainteresovaných učitelů s přírodninami, a to rozhovorem a jednoduchým dotazníkem. Lze konstatovat, že vyučující pracují s reálnými přírodninami v závislosti na časových a materiálních možnostech školy. Rozsah a způsob práce s přírodninami ve sledovaných třídách nevybočuje z obvyklého rámce. Učitelé využívají vycházek a exkurzí v rozsahu od jedné exkurze ročně po jednu exkurzi měsíčně. Učitelé z menších venkovských škol se snaží využívat vycházky do přírody častěji. Pokud přinášejí vyučující přírodniny do vyučování, zpravidla je sbírají sami v závislosti na pro-

bíraném učivu a nevyužívají nebo nemají možnost dlouhodobého pěstování nebo chovu přímo ve škole nebo na školní zahradě. V hodinách prezentují častěji přírodniny rostlinného původu. Dotazovaní učitelé využívají různé obrazové pomůcky. Někteří je využívají v kombinaci s reálnými přírodninami. Ve dvou případech uvedli učitelé, že používají téměř výhradně obrazový materiál k prezentaci přírodnin. Učitelé také uvedli, že vyhledávají a využívají možnosti exkurzí do institucí, kde mohou žáci přírodniny vidět (ZOO, obora, přírodovědná stanice apod.).

Závěr

Výsledky testování pomoci obou souborů ukazují, že žáci jen velmi omezeně znají celé správné druhové názvy přírodnin. Považujeme-li ale za dostatečnou odpověď v testu uvedení alespoň rodového jména přírodniny, pak správně odpovědělo přibližně 40 %, respektive 50 % žáků. Otázkou zůstává, je-li zjištěná znalost přírodnin na úrovni 40–50 % rodových názvů dostatečná nebo ne. Vzhledem k výběru přírodnin, který zahrnoval z větší části přírodniny relativně běžné, v učebnicích opakovaně uváděné a často využívané jako didaktické modely, jeví se zjištěná úroveň znalostí z hlediska obsahu učiva jako nedostatečná.

Poděkování

Tento příspěvek vznikl s podporou výzkumného projektu GAČR 406/09/1039 a projektu GA JU č. 065/2010/S. Autoři tohoto článku děkují vyučujícím na zúčastněných školách za ochotu a spolupráci při výzkumu.

Literatura

- BUDKOVÁ, L. *Znalosti přírodnin u žáků 1. stupně ZŠ*. Diplomová práce, manuskript. Č. Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2010.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KOVÁŘÍKOVÁ, M. *Znalosti přírodnin u žáků 1. stupně ZŠ*. Diplomová práce, manuskript. Č. Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2010.
- PETR, J. Znalost přírodnin – důležitá součást přípravy učitele primární školy. In: *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Č. Budějovice:

vice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2005, s. 168–171. ISBN 80-7040-789-1.

PETR J. Přírodniny v preprimárním a primárním vzdělávání. In: *Příprava učitelů v procese školských reforem*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. s. 631–635. ISBN 978-80-555-0024-9.

PODROUŽEK L. Přírodovědné vzdělání a získávání didaktických kompetencí v didaktice přírodovědy u studentů učitelství 1. stupně základní školy v souvislosti s RVP ZV. In: *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*, České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2005, s. 162–165. ISBN 80-7040-789-1.

PODROUŽEK, L. *Didaktika prvouky a přírodovědy pro primární školu*. Dobrá Voda, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2003a. ISBN 80-86473-37-6.

PODROUŽEK, L. *Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu*. Dobrá Voda, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2003b. ISBN 80-86473-45-7.

PODROUŽEK, L. *Přírodověda s didaktikou pro primární školu*. Dobrá Voda, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86473-72-4.

Tab. 1: Úspěšnost žáků v testu znalostí přírodnin podle fotografií (v %)

Přírodnina	Správné určení	Správně jen rod	Jiné	Chybné
hlemýžď zahradní	4,8	48,0	44,8	2,4
potápník vroubený	0,0	16,8	4,8	78,4
otakárek fenyklový	2,4	5,6	44,0	48,0
štika obecná	69,6	16,8	0,8	12,8
skokan zelený	13,6	20,0	27,2	39,2
zmije obecná	44,0	25,6	3,2	27,2
sýkora modřinka	7,2	64,0	4,8	24,0
datel černý	0,0	97,6	0,0	2,4
jezevec lesní	9,6	72,8	0,0	17,6
rys ostrovid	18,4	70,4	0,0	11,2
terčovka bublinatá	0,0	0,0	56,0	44,0
kozák březový	0,0	22,4	12,8	64,8
kaprad' samec	6,4	6,4	77,6	9,6
jedle bělokorá	0,8	32,8	0,8	65,6
pýr plazivý	1,6	9,6	1,6	87,2
blatouch bahenni	9,6	46,4	2,4	41,6

brusnice borůvka	0,0	26,4	57,6	16,0
pryskyřník prudký	0,8	15,2	4,0	80,0
javor klen	0,0	77,6	0,8	21,6
jasan ztepilý	0,0	6,4	0,8	92,8
průměr	9,4	34,0	17,2	39,3

Tab. 2: Úspěšnost žáků v testu znalostí přírodnin podle přírodnin (v %)

Přírodnina	Správné určení	Správně jen rod	Jiné	Chybné
borovice lesní	31,6	30,7	0,0	37,7
modřín opadavý	35,1	28,9	0,9	35,1
jírovec maďal	34,2	22,0	4,4	39,4
lípa srdčitá	21,9	44,8	0,0	33,3
kaprad' samec	16,7	12,2	61,4	9,7
bělomech sivý	0,0	0,0	97,4	2,6
ječmen obecný	10,5	42,1	0,0	47,4
chroust obecný	19,3	28,1	7,0	45,6
jitrocel kopinatý	1,8	50,9	0,0	47,3
kopretina bílá	6,1	76,4	0,0	17,5
pryskyřník prudký	3,5	2,6	0,0	93,9
žampion polní	5,2	66,7	0,9	27,2
bažant obecný	17,5	20,2	0,0	62,3
hlemýžď zahradní	4,4	47,4	48,2	0,0
srnec obecný	17,5	21,1	0,0	61,4
slunéčko sedmitečné	52,6	21,1	7,9	18,4
babočka admirál	28,1	19,3	22,8	29,8
vosa obecná	25,4	35,1	0,0	39,5
užovka obojková	5,3	44,7	3,5	46,5
rak říční	35,1	36,8	0,0	28,1
průměr	18,6	32,6	12,7	36,1

Kontaktní adresa

Mgr. Jan Petr, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta, katedra biologie

Jeronymova 10

371 15 České Budějovice

janpetr@pf.jcu.cz

VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ SOUČASNÉHO STAVU MLUVY U OSOB ŽIJÍCÍCH NA SEVERU MORAVY

René Szotkowski, Pavla Dobešová

Anotace

Příspěvek se zabývá současným stavem mluvy u osob žijících na severu Moravy, přičemž je konkrétně orientován na problematiku lašského nářečí v oblasti Ostravska, Karvinska, která z jazykového hlediska zasahuje dvě podskupiny slezského dialektu (východní – ostravskou podskupinu a polsko-český smíšený pruh) mající mnoho společných znaků.

Klíčová slova

Dialekt, lašská (slezská) nářečí, východní (ostravská) podskupina lašských nářečí, polsko-český smíšený pruh, výzkumné šetření.

Research of the Contemporary State of Speech of People Living in the North Moravia

Summary

The contribution deals with the current state of speech in people living in the North Moravia. It is focused specifically on the issue of the Laško dialect in Ostrava, Karviná which, from the linguistic point of view, includes two sub-dialects of the Silesian dialect (the Eastern-Ostrava subtype and the Polish-Czech mixed lane) having many common characteristics.

Key words

Dialect, dialects of the Slezsko region, eastern subset “Ostrava” dialects of Laško, “Polish-Czech” mixed lane, research.

Úvod

Autoři příspěvku pocházejí z oblasti užívání slezského nářečí, a proto se rozhodli zaměřit se na tuto problematiku a pokusit se zachytit současný stav lašského dialektu v jejich regionu, zejména u mladší generace obyvatel.

Výzkumné šetření čítalo 140 respondentů, výběr do výzkumného vzorku byl proveden prostým náhodným výběrem. Pomocí nestandardizovaného dotazníku jsme se snažili zjistit rozdíly v užívání lašského nářečí vzhledem k jazykovému původu rodičů či vzhledem k věku respondentů. Dotazník se skládal ze tří částí: osobních údajů respondentů, jazykových a komunikačních kompetencí respondentů a lexikálních ekvivalentů. Při tvorbě jeho otázek jsme se nechali inspirovat publikací od Ireny Bogoczové – *Jazyková komunikace mládeže na dvojjazyčném území českého Těšínska*.

POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU – OSOBNÍ ÚDAJE RESPONDENTŮ

Za účelem získání údajů jsme oslovili 140 respondentů. Dotazník vyplnilo 56 mužů (40 %) a 84 žen (60 %).

Vzhledem k vyššímu počtu respondentů mladší generace, na niž bylo naše výzkumné šetření zaměřeno, jsme vytvořili dvě věkové kategorie: „mladší“ (od 10 do 20 let; 92 respondentů = 65,7 %) a „starší“ (od 20 do 64 let; 48 respondentů = 34,3 %).

Jako místo bydliště se nejčastěji vyskytovaly Petrovice u Karviné (81 odpovědí, tj. 57,9 %), Havířov (28×, tj. 20 %) a Karviná (9×, tj. 6,4 %), dále potom Horní Suchá, Rychvald, Albrechtice, Český Těšín, Mosty u Jablunkova, Šenov, Návsí a Jablunkov.

Z celkového počtu 140 dotázaných 105 (75 %) označilo, že má základní vzdělání nebo je vyučeno, a 35 (25 %) dosáhlo úplného středního vzdělání nebo vysokoškolského statutu.¹

V pozici žáka nebo studenta se nachází 101 (72,1 %) respondentů, zaměstnaných je jich 33 (23,6 %) a nezaměstnaných či v důchodě 6 (4,3 %).²

Pro srovnání údajů o užívání lašského dialektu jsme zjišťovali také jazykový původ rodičů. Ukázalo se, že oba rodiče pocházející z lašsky mluvící oblasti má 87 dotázaných (62,1 %), jen jednoho rodiče 20 (14,3 %) dotázaných a u 33 (23,6 %) respondentů pocházeli oba rodiče z jiných jazykových oblastí.

¹ V oblasti vzdělání jsme z praktických důvodů zhtutnění dat vytvořili tyto dvě zjednodušené kategorie – dotázaní se základním vzděláním/vyučení a dotázaní se středoškolským/vysokoškolským vzděláním.

² Zde jsme opět z praktických důvodů zhtutnění dat sloučili dvě kategorie, a to kategorii nezaměstnaných a kategorii osob v důchodu.

JAZYKOVÁ A KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE RESPONDENTŮ - VÝSLEDNÁ ZJIŠTĚNÍ

První část výzkumného šetření byla zaměřena na jazykové a komunikační kompetence dotazovaných. Odpovědi respondentů lze do jisté míry považovat za subjektivní, protože sami rozhodovali o tom, zda slezský dialekt užívají nebo ne, a sami hodnotili svou volbu jazykového kódu v určitých situacích.

Tázali jsme se na komunikační situace veřejné, oficiální – hovor s cizí osobou na veřejnosti, úřední styk – a komunikační situace neveřejné, neoficiální – domácí rozhovory, komunikace směrem k domácím mazlíčkům a osobní korespondence.

V této části výzkumného šetření byla stěžejní deskripce získaných dat, proto jsme výsledná data charakterizovali prostřednictvím popisné statistiky.

Respondentům jsme předložili pět otázek:

Otázka č. 1:

Hovoříte lašským nářečím (= „po našimu“)? Pokud ANO: vždy – téměř vždy // pouze v neformálním rozhovoru (s rodinou, přáteli, známými, v zaměstnání...) // výjimečně.

Výsledné zjištění:

Odpověď *ANO* zvolilo 98 osob (70 %), z toho 40 mluví lašsky *výjimečně* (28,6 %), tzn., že dialektem hovoří pouze v některých situacích a jen k některým adresátům; 55 (39,3 %) jich tento kód užívá *pouze v neformálních rozhovorech*, čímž rozumíme běžné užívání laštiny v neoficiálních komunikačních situacích; a jen 3 (2,1 %) respondenti označili volbu *vždy/téměř vždy*. S tímto výrazem si spojujeme osoby, které mluví lašsky s kýmkoliv a kdekoliv a kterým může snaha mluvit jiným jazykovým kódem působit potíže.

Odpověď *NE* zvolilo 42 osob (30 %).

Otázka č. 2:

Na veřejnosti (při hovoru s cizí osobou, např. na úřadě, u lékaře...) se vyjadřujete: spisovnou/hovorovou češtinou // laštinou (= „po našimu“) // jinak.

Výsledné zjištění:

V komunikaci na veřejnosti jednoznačně převládá *spisovná/hovorová čeština* se 135 (96,4 %) členy nad *laštinou* s jedinými 5 (3,6 %) dotázanými.

Otázka č. 3:

Při domácích rozhovorech (s rodiči, sourozenci, dětmi...) užíváte: spisovnou/hovorovou češtinu // laštinu (= „po našimu“) // jiný útvar.

Výsledné zjištění:

V rodinné komunikaci rovněž převažuje *spisovná/hovorová čeština* zastoupená 94 (67,1 %) respondenty. Slezským dialektem doma hovoří 45 (32,1 %) dotázaných ze 140 respondentů. Jeden respondent (0,7 %) označil jiný jazykový útvar, a to polštinu. Překvapující je zjištění, že *spisovnou/hovorovou češtinu* upřednostňují mladší (69,6 %) i starší (62,5 %). *Laštinu* užívá 29,3 % dotázaných mladší generace a 37,5 % příslušníků starší generace.

Otázka č. 4:

Jak mluvíte na domácí mazlíčky? Spisovně/hovorově // lašsky (= „po našimu“) // jinak.

Výsledné zjištění:

Na domácí zvířata mluví většina respondentů – 103, tj. 73,6 % – *spisovně/hovorově* (77,2 % mladší, 66,7 % starší generace).

Otázka č. 5:

Jak si zapisujete své poznámky, vzkazy rodině nebo seznamy na nákup? Spisovně/hovorově // lašsky (= „po našimu“) // jinak.

Výsledné zjištění:

V osobní korespondenci volí 124 (88,6 %) osob *spisovnou/hovorovou češtinu* (87 % mladších, 91,7 % staršího věku), 15 (10,7 %) *laštinu* a jeden (0,7 %) polský jazyk.

Výzkumné šetření potvrdilo, že ve veřejných komunikačních situacích převládá snaha o spisovné vyjadřování. V komunikaci směrem k domácím zvířatům a v osobní korespondenci také.

LEXIKÁLNÍ EKVIVALENTY - VÝSLEDNÁ ZJIŠTĚNÍ

Respondentům jsme předložili 16 slov/slovních spojení a 4 věty k překladu do spisovné češtiny a 14 slov/slovních spojení a 3 věty k překladu do laštiny, abychom si ověřili jejich porozumění lašskému dialektu a znalost tohoto nářečí.

Na základě příkladů a písemných instrukcí bylo úkolem dotazovaných doplnit lexikální ekvivalenty tak, jak je sami vyslovují nebo slyší.

Při výběru slov, slovních spojení a při jejich rozboru jsme využili těchto zdrojů: *Slovník česko-polský a polsko-český*; *Nástin české dialektologie*; *Český jazykový atlas 1, 2, 3*; *Český etymologický slovník*; *Ostravská mluva*.

Předpokládali jsme, že porozumění první části (překlad do spisovné češtiny) bude shodné se znalostí části druhé (překlad do laštiny). Z výzkumného šetření však vyplynulo, že téměř 50 % (48,6 %) ze 140 respondentů nedosáhlo ani 70 % (69 %) úrovně v první oblasti a ve druhé 50 % ze 140 dotázaných dosáhlo přesně 50 % úspěšnosti.

Ke všem pojmům uvedlo spisovný ekvivalent, tzn., že 100 % uspělo, 8 osob (všech 8 spadá do starší kategorie) a lašský dialekt 6 osob (opět všechny spadají do starší kategorie). Mladší generace na 100 % nedosáhla ani při překladu do češtiny ani při překladu do laštiny.

Největší problém činil překlad sousloví „*synek do větru*“ = *lehkovážný chlapec* (38 dotázaných), naopak nejfrekventovaněji bylo uváděno slovo „*galaty*“ = *kalhoty* (135 dotázaných). Nejčastějším ekvivalentem uváděným lašsky byla „moje teta“ (89 respondentů). Nejméně často byl uveden ekvivalent u slova „železničář“ (40 respondentů).

V této části výzkumného šetření byla taktéž provedena deskripce získaných dat, proto jsme výsledná data charakterizovali prostřednictvím popisné statistiky.

PŘEHLED UVÁDĚNÝCH EKVIVALENTŮ

Výrazy, které se objevily jako překlad slov/slovních spojení a vět, uvádíme v přehledech od nejpočetnějších k nejméně častým. U větných překladů napsali dotazovaní několik ekvivalentů, uvádíme je tedy po částech. Slova, která považujeme za lašská, označujeme kurzívou.

Překlad do spisovné češtiny – slova/slovní spojení:

galaty – kalhoty,

děvucha (od slova děva, pol. dziewczucha) – děvče, dívka, holka,

cumel (přeneseno z pojmenování staré reálie „cumel“ – kousek stočeného plátna s kaší, chlebem apod.; od slova cumlat – je i německy Zummel) – šidítko, dudlík,

šuro – křivě,

cukle – domácí obuv, pantofle,

štokrla – židle, židlička, malá židlička s opěradlem,

nožice – nůžky

dřístat do aleluja – žvanit, mluvit, řečnit nadměrně,

bravek – vepř, prase,

kramflek (přejato z němčiny) – podpatek,

šalina – tramvaj,

štúr – potkan (také ščór, ščur, ščúr → různé drobnější blízcí živočichové; polsky szczur „Rattus“),

galán/galánka (také galan/galanka; přejato ze španělštiny přes němčinu) – milý/milá, milenec/milenka, partner/partnerka,

šrajtofla/e – peněženka, prkenice,

šufan, šufánek (v Jazykovém atlase bylo jako typický výraz pro naběračku uvedeno sousloví velká ležka, s tím jsme se však u nikoho z dotázaných nesetkali) – naběračka,

synek do větru – lehkotážný chlapec, kluk.

Překlad do spisovné češtiny – věty:

Dat do pysku: Dát / facku, pohlavek, políček.

Dat – Dát, udeřit, uštědřit, uhodit, rozbít, nabít,

do – do,

pysku. – obličej, úst.

Do pěruna! – Do háje! / No nazdar! / Krucinál! / Sakra!

Idu na šichtu. – Jdu do práce. / Jdu na směnu.

Hluchy jak peň (z polštiny pień). – Hluchý jako pařez.

Překlad do slezského dialektu – slova/slovní spojení:

moje teta – *moje, moja* / *tětka, četka, čotka*,

číst – *čitat, čitat, čitač*,

pěkná žena – *pěkná, švarná, fajná, šikovná, šumná / baba, roba, robka* (nejasný původ, snad souvisí se slovem robiti; původně „pracující žena“),
 bydlet – *meškat, meškač* (z polštiny mieszkac),
 pivnice/hospoda – *knajpa* (z němčiny Kneipe), *putyka, šenk*,
 panenka – *lalka, lalina* (z polštiny lalka, laleczka), *panenka*,
 řezník – *masař, masoř, masor* (z pol.),
 hledat – *šukat, šukať, chladač, chladat*,
 příkop – *škarpa* (ze staré němčiny Skarpe),
 záda – *pleca* (z polštiny plecy; všude zpravidla „horní část zad“),
 šilhavý muž – *švidratý, švidravý* (pro Moravu a Slezsko jsou typická adjektiva se základem *švidr-*) / *chlóp* (z polštiny chłop),
 malinké dítě – *malické, malutké, malunké / děcko, děto*,
 zásuvka – *šuflik, šuplík, šufle* (z němčiny),
 železničář – *ajzboňak, ajzboňák* (z němčiny).

Překlad do slezského dialektu – věty:

Šel jsem koupit brambory:

Šel jsem – *Šel jsem, já šel, jách šel, šelech, šelch*,
 koupit – *kupit, kupiť, kupič*,
 brambory – *zim'oky, zemjaky, kobzole*.

Musím pracovat, protože nemám peníze:

Musím – *Musím, muše*,
 pracovat – *robiť, robiť, robič*,
 protože – *bo*,
 nemám – *nima, ňima, ňimum*,
 peníze – *peníze, peněz, chechtaky*, prašule, prachy.

Rozsviť! – *Rožni!*

ROZDÍLY V UŽÍVÁNÍ LAŠSKÉHO NÁŘEČÍ VZHLEDEM K VĚKU A JAZYKOVÉMU PŮVODU RESPONDENTŮ

Tato část výzkumného šetření byla podrobena, s ohledem na charakter shromážděných dat, statistickým metodám pro analýzu dat nominálních.

Využili jsme metodu test dobré shody chí-kvadrát a test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, abychom zjistili případné rozdíly v užívání lašského nářečí vzhledem k věku a jazykovému původu respondentů.

U obou testů bylo provedeno testování na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. K výpočtu byla použita aplikace STATISTICA 9.0 CZ.

Věcné a statistické hypotézy

1. *Starší věková kategorie respondentů užívá lašské nářečí častěji než mladší věková kategorie respondentů.*

H₀ Četnost užívání lašského nářečí je mezi mladší i starší věkovou kategorií respondentů stejná.

H_A Četnost užívání lašského nářečí je u starší věkové kategorie větší než u mladší věkové kategorie respondentů.

K ověření hypotézy byl použit test nezávislosti χ^2 pro kontingenční tabulku. Byla spočítána hodnota $\chi^2 = 6,204$ a $p = 0,045$. Z výsledku vyplývá, že mladší věková kategorie používá lašské nářečí méně často než starší (viz graf 1).

Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, a proto nelze odmítnout alternativní hypotézu.

2. *Respondenti, jejichž rodiče pocházejí z oblasti s lašským nářečím, užívají lašské nářečí častěji, než respondenti, jejichž rodiče pocházejí z jiné oblasti.*

H₀ Četnost užívání lašského nářečí je u respondentů, jejichž rodiče pocházejí z oblasti s lašským nářečím, i u respondentů, jejichž rodiče nepocházejí z oblasti s lašským nářečím, stejná.

H_A Četnost užívání lašského nářečí je vyšší u respondentů, jejichž rodiče pocházejí z oblasti s lašským nářečím.

K ověření této hypotézy byl použit test dobré shody χ^2 . Byla spočítána hodnota $\chi^2 = 4,865$ a $p = 0,301$; protože $p > 0,05$, není významný rozdíl (na pětiprocentní hladině významnosti) mezi používáním laštiny a jazykovým původem rodičů (graf 2).

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, a proto přijímáme (nelze odmítnout) nulovou hypotézu.

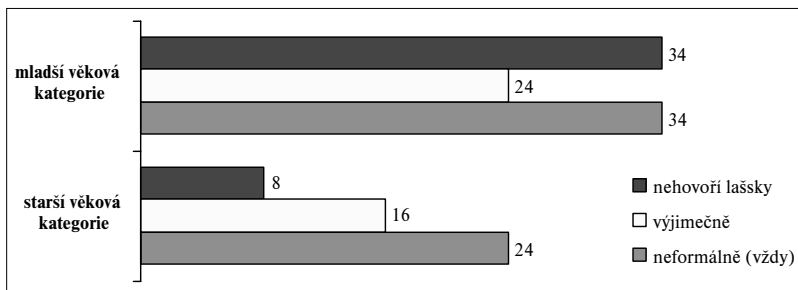
Závěr

Naše výzkumné šetření nebylo velkého rozsahu, mohli jsme si jím však ověřit stanovené hypotézy.

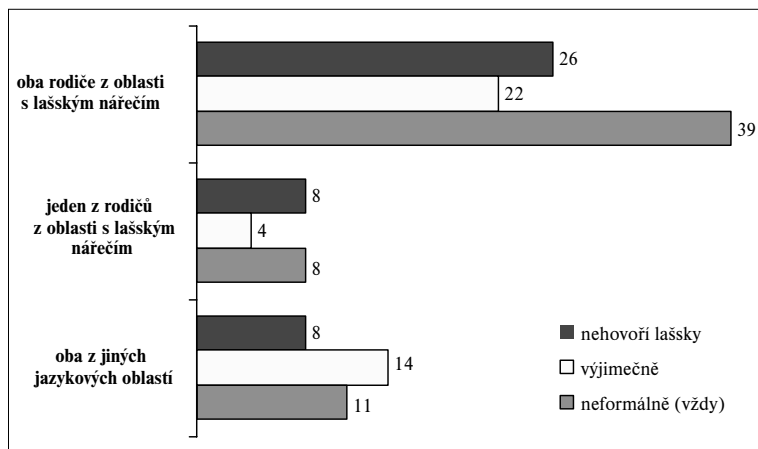
Předpokládali jsme, že je užívání lašského dialektu ovlivněno věkem respondentů. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že ano. Mladší věková kategorie používá tento jazykový kód méně často než starší.

Náš předpoklad vztahující se k jazykovému původu rodičů (lašský/jiný), který by mohl mít vliv na používání nářečí, se nepotvrdil. Pomocí χ^2 testu jsme zjistili neexistenci významného rozdílu (na pětiprocentní hladině významnosti) mezi užíváním laštiny a jazykovým původem rodičů.

Graf 1: Věková kategorie ve vztahu k užívání lašského dialektu



Graf 2: Původ rodičů ve vztahu k užívání lašského dialektu



Literatura a prameny

1. BAJGER, K. *Slovník česko-polský a polsko-český*. Ostrava: IMPEX, 2003. 572 s. ISBN 80-86035-29-8.
2. BĚLIČ, J. *Nástin české dialektologie*. Praha: SPN, 1972. 464 s.
3. BOGOCZOVÁ, I. *Jazyková komunikace mládeže na dvojjazyčném území českého Těšínska*. 1. vyd. Ostrava: Sfinga, 1993. 78 s. ISBN 80-7042-387-0.
4. *Český jazykový atlas 1*. Praha: Academia, 1993. 428 s. ISBN 80-200-0014-3.
5. *Český jazykový atlas 2*. Praha: Academia, 1997. 511 s. ISBN 80-200-05674-9.
6. *Český jazykový atlas 3*. Praha: Academia, 1999. 578 s. ISBN 80-200-0654-0.
7. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: GRADA, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
8. REJZEK, J. *Český etymologický slovník*. 1. vyd. Praha: LEDA, 2004. 752 s. ISBN 80-85927-85-3.
9. SKULINA, J. *Ostravská mluva*. 1. vyd. Ostrava: Profil, 1979. 203 s.

Kontaktní adresa

Mgr. René Szotkowski, Ph.D.
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
rene.szotkowski@upol.cz

Mgr. Pavla Dobešová
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
Pavla.Dobesova@seznam.cz

K PROBLEMATICE ZŘIZOVÁNÍ ČESKÝCH MENŠINOVÝCH OBECNÝCH ŠKOL NA ÚSTECKU V LETECH 1867–1918

Michal Šimáně

Resumé

Článek pojednává o zřizování českých obecných menšinových škol v Ústí nad Labem a jeho nejbližším okolí. Podává informace o tom, kdo usiloval o toto zřízení, jak toto zřizování probíhalo, s jakými výsledky dopadlo a jaké potíže museli Češi při zřizování překonávat.

Klíčová slova

Zřizování menšinových škol, Ústřední matice školská, Národní jednota severočeská, Ústí nad Labem.

To the Problems of the Foundation of the Czech Minority Elementary Schools in Ústí nad Labem and Its Surroundings During 1867–1918 Period

Abstract

The article is focused on the foundation of the Czech minority elementary schools in Ústí nad Labem and its surroundings, based on the study of the historical sources, the education laws and the press news. The author pays attention to the questions who endeavoured after the foundations, how this foundation was running and which circumstances (national, bureaucratic) had to be overcome.

Key words

The founding of minority schools, Ústřední matice školská, Národní jednota severočeská, Ústí nad Labem.

1 Úvod

Cílem mého příspěvku je zodpovědět otázku, jakým způsobem vznikaly české menšinové obecné školy v Ústí nad Labem a jeho nejbližším okolí v letech 1867–1918, tedy v době Rakouska-Uherska. Věnuji pozornost zejména

tomu, kdo usiloval o jejich zřízení, jak toto zřizování probíhalo, s jakými výsledky. Zaměřuji se rovněž na potíže, s nimiž se museli Češi při zřizování vypořádávat. Článek jsem rozdělil na tři části. V úvodní kapitole na základě tehdy platných zákonů stručně charakterizuji právní úpravu školství. V další části se věnuji národnostnímu složení města Ústí nad Labem a jeho nejbližšího okolí i spolkům, které v těchto místech vznikaly. Obě části tvoří nezbytný úvod k následné kapitole, ve které sleduji hlavní cíl, tj. zřizování českých menšinových škol v dané lokalitě. Na základě odborné literatury a pramenů z Archivu města Ústí nad Labem podávám fakta o čtyřech českých menšinových školách, které v Ústí nad Labem a jeho nejbližším okolí v dané době vznikaly. Jde o školu v Ústí nad Labem, Krásném Březně, Chabařovicích a Předlicích.

2 Změny ve školství v Rakousku-Uhersku po roce 1867

Dne 21. prosince 1867 byla uzákoněna tzv. prosincová ústava. Tato ústava právně vymezovala zbylá království a země neuherské až do zhroucení monarchie roku 1918 (Pekař, 1991). Podle článku 19 tohoto zákona¹ „*Všechny národové ve státě mají rovné právo, a každý národ má neporušitelné právo chovati a vzdělávati národnost i řeč svou*“ (Schelle aj., 2006, s. 88.) Další článek této ústavy, článek 17, poté nově vymezuje zřizování škol, čímž zároveň ruší platnost předchozí podoby školství založené na základě konkordátu² a politického zřízení z doby předešlé (Šafránek, 1897). Dne 2. března roku 1867 bylo obnoveno Ministerstvo kultu a vyučování v čele s rytířem Hye z Glunecku. Byl to první krok k blížící se velké reformě ve školství (Faimonová, 1909). Této reformě však ještě v roce 1868, za mandátu nového ministra Leopolda Hasnera, předcházelo vydání zákona,³ který upravoval poměr škol k církvi. Byly tak do důsledku provedeny zásady obsažené již v prosincové ústavě, zdůrazňující vrchní řízení a dozor státu nad školstvím a výchovou a omezující církevní vliv na vyučování náboženství a náboženská cvičení. Veřejné školy

¹ Plné znění zákona viz *Reichgesetzblatt für Kaiserthums Oesterreich*. Wien: K. k. Hof- und Staatsdruckerei, 1867, s. 394–396.

² Byl vydán 18. srpna roku 1855. Pro podobu školství v rakouském státě je důležitý zejména článek V., který přisuzuje podobu veškerého vyučování katolické církvi.

³ Zákon, daný dne 25. května 1868, jímžto se vydávají základní pravidla o postavení školy k církvi viz *Překlad Zákonníka říšského vydaný pro království České. Ročník 1868*. Praha: Místodržitelská tiskárna, 1869, s. 89–91.

byly zpřístupněny dětem všech občanů bez ohledu na vyznání. Nejvyšší správa a dohled nad veřejným vyučováním a vychováváním byl svěřen do rukou ministerstva vyučování. K této správě byly v každém království a v každé zemi zřízeny podle § 10 tohoto zákona následující instituce (Překlad, 1869a): Školní zemská rada (nejvyšší zemský školský úřad), Školní okresní rada (pro každý školní okres), Školní rada místní (pro každou školní obec).

Nový školský zákon přijatý 14. května 1869 je rozdělen do tří částí. Pro zřizování menšinových škol jsou důležité zejména první dvě části, které obsahují jednotlivá ustanovení pojednávající o školách veřejných a soukromých. Roku 1870 pak byl vydán v zemském zákoníku zákon, který upravoval zřizování, udržování a navštěvování veřejných škol,⁴ čímž byla splněna požadovaná podmínka, aby si jednotlivé země určily podrobnosti organizace školství samy. Roku 1882 Taffeho vláda podala novelu⁵ k říšskému školnímu zákonu. Tato novela podle Kádnera (1935) přijatá roku 1883 značí první rozhodný ústup na dráze svobodného vývoje rakouského obecného školství. Například odpovědným správcem školy se mohl stát pouze učitel, který byl způsobilý k výuce náboženství (Zákoník, 1883, s. 205). Pro případného českého menšinového učitele (ovšem nikoliv samozřejmě jen jeho) to mohlo znamenat jisté omezení jeho činnosti, neboť, jak uvádí Kořan (1996) ve svém článku, podle § 6 tohoto zákona mohli být učitelé stíháni nejen za porušení školních povinností, ale i za chování mimo školu, tedy především za jejich případnou politickou či protiklerikální aktivitu.

3 Národnostní poměry na Ústecku v době Rakouska-Uherska

V druhé polovině 19. století se začal v oblasti Krušných hor výrazným způsobem rozvíjet průmysl a stavba železnic. Tento rozkvět spolu s nově otevíranými uhelnými doly vyvolal ohromnou poptávku po pracovní síle. V rozmezí let 1876–1914 vzrostl počet dělníků v Podkrušnohoří dvaapůlkrát (Doležal, 1964). Jakým způsobem se měnilo národnostní složení obyvatel na sledovaných místech v průběhu let 1890–1910, je patrné z údajů, které poskytují Urban (1924 a 1925) a Cvrk (1995, s. 78–80). Oba uvádí počty

⁴ Plné znění zákona viz *Zákoník zemský království Českého. Ročník 1870*. Praha: Místodržitelská tiskárna, 1870, s. 74–83.

⁵ Zákon, daný dne 2. května 1883, kterýmž se mění některá ustanovení zákona ze dne 14. května 1869; plné znění viz *Zákoník říšský pro království a země v radě říšské zastoupené. Rok 1883*. Vídeň: Císařské a královské tiskárny dvorské a státní, 1883, s. 199–206.

obyvatel jak podle úředního sčítání, tak i podle soukromého.⁶ Například v obci Ústí nad Labem se podle úředního sčítání během let 1890–1900 počet Čechů měl snížit o několik stovek na číslo 199. Přitom soukromé sčítání uvádí počet Čechů 3 012. Obdobné to bylo i u dalších obcí. Je zřejmé, že uvedený počet Čechů se podle úředního a soukromého sčítání značně lišil. To bylo způsobeno především tím, že při úředním sčítání bylo používáno vůči Čechům značného nátlaku, a to od zaměstnavatelů, sčítacích komisařů i od městského či obecního úřadu (Doležal, 1964). V důsledku to znamenalo, že počet Čechů byl v jednotlivých lokalitách vždy vyšší (a mnohdy v řádu stovek obyvatel), než kolik bylo rakouskými úřady přiznáno. To samozřejmě hrálo nezanedbatelnou roli i v rámci žádosti o zřízení české školy.

4 Spolky

Důležitou roli při zakládání menšinových škol hrály i různé spolky. Prvním českým spolkem, který vznikl v Ústí nad Labem a angažoval se ve věci zřízení české školy, byla Česká vzdělávací beseda založená roku 1874⁷ (Kaiserová, 1995b). V červenci roku 1880 vznikl ve Vídni německý spolek Der deutsche Schulverein, který začal ihned působit i v Podkrušnohoří (Doležal, 1964). Podle Káderna (1935) tento spolek nepokrytě sledoval germanizační tendence a zakládal německé školy v místech národnostně smíšených často pro nepatrný počet německých dětí. Na obranu proti jeho činnosti tak vzniká vzápětí i obdobný český spolek Ústřední matice školská, založená v Praze téhož roku jako německý Schulverein (Doležal, 1964). První pobočky v Podkrušnohoří však začaly vznikat až v roce 1883. Roku 1885 vznikl asi nejvýznamnější spolek pro podkrušnohorskou oblast. Šlo o spolek Národní jednoty severočeské. K jejímu programu patřilo podle Doležala (1964, s. 18) „*národní a duševní i hmotné zvelebení krajiny na severu Čech a zejména podpora uplatňování rovného práva českého jazyka v úřadech, školách i ve veřejném životě*“. Aby Němci tomuto novému spolku mohli účinněji čelit, založili roku 1894 další spolek s názvem Bund der Deutschen in Böhmen, jehož pobočky se záhy rozšířily do většiny obcí v Podkrušnohoří. V této době však činnost obou českých spolků v boji za českou školu a národní rovnoprávnost byla podporována Tělocvičnou jednotou Sokol (Doležal, 1964).

⁶ Soukromé sčítání prováděli Češi na Ústecku od roku 1900 na základě předchozích špatných zkušeností s německými sčítacími komisaři a přístupem rakouských úřadů.

⁷ Od roku 1876 jen Česká beseda.

5 Zřízení menšinové školy

Podle § 62 (Překlad, 1869b, s. 185–186) tzv. nového školského zákona měly o obecné školy pečovat místní obce. Žádosti o zřízení menšinových škol byly směřovány na zemskou školní radu, která o jejich zřízení rozhodovala. Žádosti musely vyhovět dalším požadavkům zákona, především § 59 (Překlad, 1869b, s. 185), který stanovil, že obecná škola má být zřízena všude tam, kde v osadách položených v okruhu jedné hodiny je dle pětiletého průměru více než 40 dětí školou povinných, které musí navštěvovat školu přes půl míle vzdálenou. Zemský zákon ze dne 19.2. 1870 pak tento paragraf upravuje § 1 (Zákoník, 1870, s. 74), ve kterém okruh jedné hodiny nahrazuje okruhem jedné míle. Tyto požadavky se dokazovaly formou úředních výsledků žadatelů. Když byly splněny tyto požadavky, následovalo vybrání vhodného místa pro budovu školy, které mělo odpovídat opět znění zemského zákona. Po dostavbě následovala kolaudace budovy, po které se mohlo začít se samotnou výukou.

V praxi, jak se více ukáže v konkrétních případech dále, však Češi museli čelit řadě překážek. Jednou z nich bylo například i využívání zkreslených údajů ze sčítání obyvatelstva jako jednoho z argumentů, proč českou školu nezřídit. Poukazovali na to, že většina rodičů je německého původu, jak při sčítání uvedla, a proto nepotřebují české školy pro svoje děti (Doležal, 1964).

5.1 Menšinová škola v Ústí nad Labem

Potřeba zřízení české školy v Ústí nad Labem vyvstala podle Staňka (1909) za úřadování vlastenecky smýšlejícího příslušníka české šlechty okresního hejtmána hraběte Jindřicha Kolovrata v letech 1872–1878. Ten také svolal české rodiče na besedu, kde se rokovalo o potřebě české školy. Jak dále tvrdí Urban (1924), po této výzvě se městští radní hraběte ptali, kdo školu bude zřizovat a následně vydržovat. Hrabě Kolovrat údajně odpověděl: „*Moji páni, je mi lhostejno, kdo školu postaví, ale česká škola zde do roka musí stát.*“ (Urban, 1924, s. 106.) Krátce na to byl poslán na nucenou dovolenou, ze které se již do svého úřadu nevrátil.

Další snaha o zřízení české školy (Staněk, 1909) se objevila v roce 1881, kdy na severu Čech začaly vznikat české školy. V této době spolek Česká Beseda požádala Ústřední matici školskou o zřízení školy v Ústí nad Labem. Ta do města podala žádost o zřízení české školy veřejné. Avšak narazila na odpor městské rady, která donutila české rodiče, kteří prostřednictvím Ústřední matice školské žádali o zřízení, od žádostí odstoupit.

Roku 1896 čeští rodiče v Ústí nad Labem opět prostřednictvím Ústřední matice školské žádají o zřízení alespoň školy soukromé, tedy matiční, jejíž veškeré náklady by byly spravovány Ústřední matičí školskou. Podle Urbana (1924) bylo žádosti ze strany úřadů vyhověno, ale problém nastal při hledání vhodných místností pro vyučování. Ceny za pronájem byly pro Ústřední matičí školskou příliš vysoké a stavba zcela nové školní budovy byla vyloučena. Město Ústí nad Labem tak zůstalo do vzniku ČSR roku 1918 bez české školy.

5.2 Menšinová škola v Krásném Březně

Potvrzení žádosti o zřízení české obecné školy v Krásném Březně bylo získáno od zemské školní rady 7. října roku 1896 (Urban 1924). Veškeré náklady na školu měla spravovat Ústřední matice školská, která byla prostředníkem místní české menšiny při podávání žádosti. Ta také zakoupila pro novou školu budovu. Právě kvůli této budově bylo vzneseno ze strany místní obce několik námitek týkajících se prováděných adaptací a hygienických podmínek (Staněk, 1909). Vlivem těchto sporů byla škola otevřena až v únoru následujícího roku. Šlo o vůbec první českou školu na Ústecku. K problémům začalo docházet až v roce 1899, kdy byla obec Krásné Březno připojena k městu Ústí nad Labem. Ústecká městská rada okamžitě zahájila boj proti české škole. Podle Staňka (1909) byl na rodiče vyvíjen nátlak, aby své děti přihlásili do německé školy. Využívala přitom zaměstnavatele rodičů dětí a majitele domů, ve kterých české rodiny žily. Nové rodiny mohly být do domů přijaty pouze s podmínkou, že děti budou přihlášeny do německých škol. To samé platilo i pro přijetí do práce. Tato pronásledování se táhla až do roku 1903, kdy aktivita německých občanů a městské rady ochabla.

Roku 1905 místní Češi zaslali zemské školní radě žádost o zveřejnění současné soukromé školy. Přes rozsáhlé řízení ovšem žádosti nebylo vyhověno. Česká obecná škola v Krásném Březně tak až do vzniku ČSR zůstala školou soukromou pod patronací Ústřední matice školské.

5.3 Menšinová škola v Chabařovicích

Akce o zřízení české školy v Chabařovicích začaly roku 1895, kdy místní odbor Národní jednoty severočeské začal sbírat podpisy rodičů, žádajících pro své děti výuku v českém jazyce (Tlustý, 1909). Během deseti let se o prosazení žádosti pokusili třikrát a vždy s nezdarem. Roku 1905 (Kaiser, 1995) byla žádost o zřízení české školy obnovena prostřednictvím řídícího učitele J. V. Charváta. K úřednímu výsledku rodičů se však dostavil jen nepatrný

počet žádajících. Většina žadatelů byla majiteli dolů a továren, ve kterých žadatelé pracovali, donucena žádost odvolat (Urban, 1925).

Nejvýznamnější pokus o zřízení české menšinové školy v Chabařovicích proběhl v roce 1908. Dne 1. prosince roku 1908, v předvečer císařova jubilea, na které císař vyhlásil heslo „Vše pro dítě“ (Urban, 1925, s. 24), zahájilo v Podkrušnohoří 15 000 českých dětí školskou stávkou, která se stala apelem ke školním úřadům, aby konaly svou povinnost, danou jim zákony (Doležal, 1964). Této stávky se zúčastnily i české děti z Chabařovic na německé škole i přesto, že je místní školní rada odrazovala písemnými pohrůžkami, které ovšem čeští rodiče vraceli s tím, že němčině nerozumí (Urban, 1925). Poté, co Ministerstvo kultu a vyučování rozhodlo, že se postará o odstranění alespoň těch nejnaléhavějších nedostatků v českém menšinovém školství, byla stávka 6. prosince odvolána (Doležal, 1964). Česká škola v Chabařovicích nakonec byla otevřena až 16. září roku 1910 pod patronací Národní jednoty severočeské (Kaiser, 1995). Šlo o jednotřídní soukromou školu, kterou podle zápisu do školního roku 1910/1911 z konferenčního protokolu začalo navštěvovat 91 dětí.⁸

5.4 Menšinová škola v Předlicích

Obyvatelé české národnosti, žijící v Předlicích, pod vedením Františka Novotného založili školský komitét, který provedl soupis dětí, jež by českou školu minily navštěvovat.⁹ Na tomto základě pak komitét vyhotovil žádost, kterou adresoval okresní i zemské školní radě a místnímu obecnímu úřadu. Žádost však byla úřady odmítnuta s odůvodněním, že „*české školy zapotřebí není, neb v místě jest moderní prostorná škola s vyučovacím jazykem německým*“.¹⁰ Za této situace došlo ke spolupráci s Ústřední matiči školskou, se kterou byla dojednána výstavba školní budovy. Podle Františka Mudroňka¹¹ pozemek pro školu musel koupit německý občan, protože němečtí majitelé pozemků Čechům vyhovět nechtěli. Se stavbou budovy se začalo roku 1912. Stavba však musela být nahlášena a naplánována nikoliv jako škola, ale jako obytný

⁸ Archiv města Ústí nad Labem. Obecná škola v Chabařovicích, Konferenční zápisy 1910/1924, sg. OA/IV – 18/1, nestr.

⁹ Archiv města Ústí nad Labem. 50 let výročí bojů o českou školu v Předlicích – Paměti Františka Mudroňka staršího, sg. 1876, nestr.

¹⁰ Tamtéž, nestr.

¹¹ Tamtéž, nestr.

dům, jinak by ji německé úřady opět neschválily.¹² Kolaudace budovy ze strany školních úřadů proběhla bez problémů.¹³ Obecní úřad však stavbu budovy nechtěl uznat z důvodů nesplněných hygienických norem a trval na dodržení stavebních plánů. I přesto začal učitel Valtr v září roku 1913 s výukou. Obecní úřad, jak píše František Mudroňka ve svých pamětech,¹⁴ proto vyslal strážníka s rozkazem vyučování zastavit a školu zapečetit. Druhý den ovšem vyučování probíhalo dál, pečeť byla neznámo kým stržena. Obecní úřad tak narychlo svolal schůzi, na které se dohadoval další postup. Česká škola v Předlicích byla nakonec obsazena četníky a děti ze školy vyhnány. Jakým způsobem celá policejní akce proběhla, ukazuje následující citace: „*Učitel Valtr vystihl nebezpečí a proto nechal děti spívatí rakouskou hymnu (zachovej nám hospodine císaře a naši zem) četníci to překvapilo a určitou dobu rozlobení zůstali státí v pozoru, při dalším opakování však učiteli vyhrožováno udáním zneužití posvátné hymny, děti pak únavou i ze strachu před četníky přestali spívatí a četníci se dali do práce...*“¹⁵ Školní budova byla rozkazem okresní školní rady v Ústí nad Labem opět zapečetěna a pro tentokrát i policejně hlídána (Urban, 1924).

6 Závěr

Tento článek zaměřený na zřizování českých menšinových škol v Ústí nad Labem a jeho nejbližším okolí je příkladem obecnějšího procesu emancipace českého národa, který probíhal na přelomu 19. a 20. století, o kterém se zmiňuje například Otto Urban.¹⁶ Můj výzkum přináší dílčí zprávu o stavu českého menšinového školství v tomto období na severu Čech, konkrétně v Ústí nad Labem a jeho nejbližším okolí. K podávání žádostí o zřízení české menšinové školy zde docházelo od sedmdesátých let 19. století. Žádosti vycházely vždy z obcí, kde se během 19. století utvořila výrazná česká menšina. Těmito obcemi na Ústecku bylo Ústí nad Labem, Krásné Březno, Předlice a Chabařovice. Žádosti byly podávány vždy prostřednictvím některého z českých spolků, působícího v daném místě, jako byla Národní jednota severočeská či Ústřední matice školská.

¹² Archiv města Ústí nad Labem. Česká státní škola v Ústí nad Labem-Předlice 1918–1938, Školní kronika, inv. č. 25, nestr.

¹³ Archiv města Ústí nad Labem. 50 let výročí bojů o českou školu v Předlicích – Paměti Františka Mudroňky staršího, sg. 1876, nestr.

¹⁴ Tamtéž, nestr.

¹⁵ Tamtéž, nestr.

¹⁶ URBAN, Otto. Česká společnost 1848–1918. Praha: Svoboda, 1982, 690 s.

Žádosti byly rovněž podávány osobnostmi výrazně se podílejícími na politicko-kulturním životě, jako byl například hrabě Jindřich Kolovrat (v případě Ústí nad Labem) nebo J. V. Charvát v případě obce Chabařovice. Ve všech zmíněných obcích se lze setkat s různými formami nátlaku ze strany státních úřadů na české obyvatele, který měl vést k odvolání jejich žádosti o zřízení školy, popřípadě se záměrným oddalováním konečného rozhodnutí o zřízení.

Tento výzkum může přispět k lepšímu poznání českého menšinového školství, kterému se věnuje například i výzkum Jana Měchýře,¹⁷ mapující české národní menšinové školství v Čechách nebo výzkum Toshiaki Kyogoka, který se zaměřuje na české obecné školství ve stejném období na Moravě.¹⁸

7 Literatura

- CVRK, F. Obyvatelstvo Ústí nad Labem do 1. světové války. In *Dějiny města Ústí nad Labem*. Ústí nad Labem, 1995, s. 78–85. ISBN 80-901761-5-1.
- DOLEŽAL, J. *Z bojů o českou školu v Podkrušnohoří před první světovou válkou*. Liberec: Severočeské krajské nakladatelství, 1964. 78 s.
- FAIMONOVÁ, A. *Dějiny školství rakouského po roce 1848 se zvláštním zřetelem na školství české*. Praha-Karlín: Emil Šolc, 1909. s. 224.
- KÁDNER, O. Školství v republice Československé. In *Československá vlastivěda*. Díl X. Osvěta. Praha: Sfinx, 1931, s. 7–222.
- KAISER, V. Komunální politika města Ústí nad Labem In *Dějiny města Ústí nad Labem*. Ústí nad Labem, 1995, s. 166–188. ISBN 80-901761-5-1.
- KAISEROVÁ, K. Školství, zdravotnictví a náboženské poměry v 19. století. In *Dějiny města Ústí nad Labem*. Ústí nad Labem, 1995a, s. 85–90. ISBN 80-901761-5-1.
- KAISEROVÁ, K. Národnostní poměry v 2. polovině 19. století. In *Dějiny města Ústí nad Labem*. Ústí nad Labem, 1995b, s. 90–97. ISBN 80-901761-5-1.
- KOŤA, J. Učitelé v českých zemích na cestě k profesionalizaci. In: *Profesionalizace akademických povolání v 19. a první polovině 20. století*. Praha: UK, 1996. s. 82–112.

¹⁷ MĚCHÝŘ, Jan: *České národní menšinové školství v Čechách 1867–1914*. In: Sborník k problematice multietnicity. České země jako multietnická společnost. Češi, Němci a Židé ve společenském životě českých zemí 1848–1918. Praha, FF UK 1996, s. 67–84.

¹⁸ KYOGOKU, Toshiaki: *Národní agitace a obecní školství na Moravě na přelomu 19. a 20. století. Boj o české dítě*. In: Místo národních jazyků ve výchově, školství a vědě v habsburské monarchii 1867–1918. Praha, Výzkumné centrum pro dějiny vědy 2003, s. 563–577.

- PEKAŘ, J. *Dějiny československé*. Praha: Akropolis, 1991. 254 s. ISBN 80-900354-2-6.
- Překlad Zákonníka říšského vydaný pro království České*. Ročník 1868. Praha: Místodržitelská tiskárna, 1869a. 416 s.
- Překlad Zákonníka říšského vydaný pro království české*. Ročník 1869. Praha: Místodržitelská tiskárna, 1869b. 514 s.
- SCHELLE, K., aj. *Praktikum z českých právních dějin*. Pelhřimov, 2006. 224 s. ISBN 80-86391-18-3.
- STANĚK, L. Národnostní poměry v okrese ústeckém. In *Vývoj a život českých menšin*. Díl II. Most: Severočeské menšinové knihkupectví a nakladatelství D. J. Bukač, 1909, s. 443–465.
- ŠAFRÁNEK, J. *Vývoj soustavy obecného školství v království českém od roku 1769–1895*. Praha: F. Kytka, 1897. 304 s.
- TLUSTÝ, J. Národnostní poměry v okrese chabařovickém. In *Vývoj a život českých menšin*. Díl II. Most: Severočeské menšinové knihkupectví a nakladatelství D. J. Bukač, 1909, s. 466–492.
- URBAN, J. F. *Potulky Chabařovicem*. Teplice: Z. Rothenstein, 1925. 104 s.
- URBAN, J. F. *Potulky Ústeckem*. Litoměřice: R. Hegenbarth, 1924. 106 s.
- Zákonník říšský pro království a země v radě říšské zastoupené*. Rok 1883. Vídeň: Císařské a královské tiskárny dvorské a státní, 1883. 536 s.

8 Archivní prameny

- Archiv města Ústí nad Labem*. Česká obecná škola v Ústí nad Labem-Krásné Březno 1896–1936, Konferenční protokol 1897/1900, inv. č. 179, nestr.
- Archiv města Ústí nad Labem*. Česká státní škola v Ústí nad Labem-Předlice 1918–1938, Školní kronika, inv. č. 25, nestr.
- Archiv města Ústí nad Labem*. Obecná škola v Chabařovicích, Konferenční zápisy 1910/1924, sg. OA/IV – 18/1, nestr.
- Archiv města Ústí nad Labem*. 50 let výročí bojů o českou školu v Předlicích – Paměti Františka Mudroňka staršího, sg. 1876, nestr.

Kontaktní adresa

Mgr. Michal Šimáně
Ústav pedagogických věd FF MU
Veveří 28
602 00 Brno
michal.simane@centrum.cz

UČEBNICE DĚJEPISU PRO 7. ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY Z POHLEDU JEJICH DIDAKTICKÉ VYBAVENOSTI

Petra Tannenbergová

Anotace

V příspěvku jsou prezentovány poznatky stran vyhodnocování učebnic z pohledu jejich didaktické vybavenosti. Do výběrového vzorku byly zahrnuty učebnice dějepisu pro 7. ročník základní školy, které jsou v současné době dostupné na našem trhu. Pod pojmem míra didaktické vybavenosti rozumíme veličinu, která je založena na vyhodnocování rozsahu využití strukturních (verbálních a obrazových) komponentů. Vyhodnocování je vyjádřeno pomocí kvantitativních koeficientů.

Klíčová slova

Učebnice dějepisu, míra didaktické vybavenosti učebnice.

History Textbooks for the 7th Grade of Primary School and Their Didactic Background Level

Abstract

This paper presents an analysis of the didactic background level of the History textbooks. The sample included 9 current Czech History textbooks for the 7th grade of primary school. The rate of didactic background level of a textbook means quantity based on evaluating of the use of structural verbal and video components. The quantitative components express the evaluation.

Keywords

History texbooks, didactic background level.

1 Úvod

I přes řadu rozdílných názorů učebnice zůstávají jedním z nejdůležitějších didaktických prostředků ve výuce dějepisu, ačkoliv se jejich podoba mění. I přes nesporný rozvoj informačních technologií, které vytvářejí pokrokovou elektronickou podobu učebnic, nejpoužívanější jsou stále klasicky ztvárněné učebnice, obsahující část textovou i grafickou. Navzájem se odlišují tím, jak je konstruováno jejich učivo. Každá učebnice není jen souborem informací, ale také didaktickým prostředkem, který řídí jak žákovo učení, tak i učitelovo vyučování a v neposlední řadě plní také funkci organizační. Na tvorbě učebnic se podílí autorský tým s různým profesním složením.

Autoři, zpracovávající text učebnic pro jednotlivá nakladatelství, uplatňují zřejmě své individuální koncepty učiva – např. v tom, co považují za základní, nebo rozšiřující učivo. Podle toho pak tvoří konkrétní obsahy s větší či menší detailností, přehledností. Tvorba a vydávání učebnic se staly jednou z výhodných a prosperujících oblastí trhu. Učebnice a výukové materiály se mohou stát za určitých podmínek lukrativním zdrojem zisků, a to zejména proto, že učitelé, žáci, popř. rodiče doma se bez nich neobejdou.

V současné době je na trhu k dispozici řada nejrůznějších učebnic dějepisu pro základní školy i odpovídající ročník víceletých gymnázií. Toto velké množství učebnic klade nemalé nároky na jejich nakladatele. Nakladatelství, aby obstála v tvrdé konkurenci, se snaží zaujmout kupující (ať se již jedná o učitele, ředitele škol, žáky, rodiče aj.) atraktivností učebnice, jejím designem či perfektně graficky zhotovenými obálkami. Je na učitelích a vedení školy, kterou ediční řadu si vyberou pro svoji výuku.

Výzkumem učebnic i jejich hodnocením se u nás zabývá hned několik autorů. Známé jsou práce např. M. Pluskala (1996), L. Hrabí (2002 a, b) a L. Hlouškové (2001). Opomenut by neměl zůstat ani výzkum M. Valenty (1997) a Z. Sikorové (2002). Pokud jde o učebnice dějepisu, byla didaktická vybavenost změřena jak pro dřívější učebnice (Průcha 1985, 1989), tak i pro některé novější (Průcha 1998). Také na Slovensku byla tato metoda aplikována na nové učebnice dějepisu a vlastivědy (Bielková 1993, Šimeková 1993).

2 Výzkumný materiál

Pro vlastní výzkum zjišťování míry didaktické vybavenosti učebnic byl vyhodnocen výběrový vzorek devíti používaných učebnic dějepisu pro 7. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia. Učebnice byly

vydány v různých nakladatelstvích (Dialog, Fortuna, Fraus, Nová škola, Prodos, Scientia, SPL-Práce, SPN, a. s.¹⁾) a výběrový vzorek byl ovlivněn jejich dostupností na trhu. Všechny učebnice mají doložku MŠMT ČR.

3 Metoda měření koeficientu didaktické vybavenosti učebnice

Posuzování didaktické vybavenosti učebnice bylo provedeno pomocí analytického nástroje – míry didaktické vybavenosti učebnice. Ta je dle instrukcí J. Průchy založena na vyhodnocování rozsahu využití jednotlivých strukturálních (verbálních a obrazových) komponentů. Ve struktuře učebnice můžeme rozlišit 36 komponentů, členěných do 3 hlavních celků z hlediska didaktické funkce (aparát prezentace učiva, aparát řídicí učení a aparát orientační).

Rozčlenění komponentů podle J. Průchy (1998)

I. APARÁT PREZENTACE UČIVA

(A) Verbální komponenty:

1. výkladový text prostý,
2. výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj. k výkladu učiva),
3. shrnutí učiva k celému ročníku,
4. shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím),
5. shrnutí učiva k předchozímu ročníku,
6. doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.),
7. poznámky a vysvětlivky,
8. podtexty k vyobrazením,
9. slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením).

(B) Obrazové komponenty:

1. umělecká ilustrace,
2. nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj.),
3. fotografie,
4. mapy, kartogramy, plány grafy, diagramy aj.,

¹ Učebnice VÁLKOVÁ, V. *Dějepis 7 pro základní školy - Středověk a raný novověk*. Praha: SPN, a. s., 2007. 152 s. pochází z nové řady stejného vydavatelství. Pro rozlišení je proto označena jako SPN-NŘ.

5. obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu).

II. APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ

(C) Verbální komponenty:

1. předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky),
2. návod k práci s učebnicí (pro žáky/nebo učitele),
3. stimulační celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku),
4. stimulační detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před lekcí nebo v průběhu lekce, tématu),
5. odlišení úrovně učiva (základní–rozšiřující, povinné–nepovinné),
6. otázky a úkoly za témata, lekcemi,
7. otázky a úkoly k celému ročníku (opakování),
8. otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování),
9. instrukce k úkolům komplexnější povahy (návod k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním aj.),
10. náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace),
11. explicitní vyjádření cílů učení pro žáky,
12. prostředky nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení),
13. výsledky úkolů a cvičení,
14. odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura).

(D) Obrazové komponenty:

1. grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení),
2. užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu,
3. užití zvláštního písma (tučné, kurzíva) pro určité části verbálního textu,
4. využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.

III. APARÁT ORIENTAČNÍ

(E) Verbální komponenty:

1. obsah učebnice,
2. členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.,

3. marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.,
4. rejstřík (věcný, jmenný, smíšený).

Míra didaktické vybavenosti se vypočítá podle následujícího postupu (Průcha 1998, s. 141–143):

- V konkrétní učebnici se zjišťuje výskyt jednotlivých strukturních komponentů. Zjištěný výskyt se zaznamenává do standardních archů, které slouží zároveň jako průvodní list se základními údaji o učebnici. Není zjišťována četnost výskytu, ale pouze, zda daný komponent je či není v učebnici využit.
- Na základě zjištěných dat se vypočítávají kvantitativní koeficienty (vyjádřené procentuálním podílem počtu skutečně využitých komponentů z celkového počtu komponentů možných), které charakterizují didaktickou vybavenost učebnice:
 - a) dílčí koeficienty:
 - (E I) – koeficient využití aparátu prezentace učiva (14 komponentů),
 - (E II) – koeficient využití aparátu řídicího učení (18 komponentů),
 - (E III) – koeficient využití aparátu orientačního (4 komponenty),
 - (Ev) – koeficient využití verbálních komponentů (27 komponentů),
 - (Eo) – koeficient využití obrazových komponentů (9 komponentů);
 - b) (E) – celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice (36 komponentů).

Vzorec výpočtu:
$$E (\%) = \frac{n \cdot 100}{36}$$

Všechny uvedené koeficienty nabývají teoretických hodnot v mezích 0–100 %. Při hodnocení platí, že čím více se hodnota koeficientu blíží maximální hodnotě (E = 100 %), tím je didaktická vybavenost zkoumaného textu vyšší.

V konečném kroku analýzy, který představuje interpretace hodnot naměřených koeficientů, lze určit, jak konkrétní učebnice (popřípadě její tematické části) využívají či nevyužívají možností z existujícího repertoáru strukturních komponentů, a případné nedostatky didaktické vybavenosti minimalizovat.

4 Výsledky výzkumu

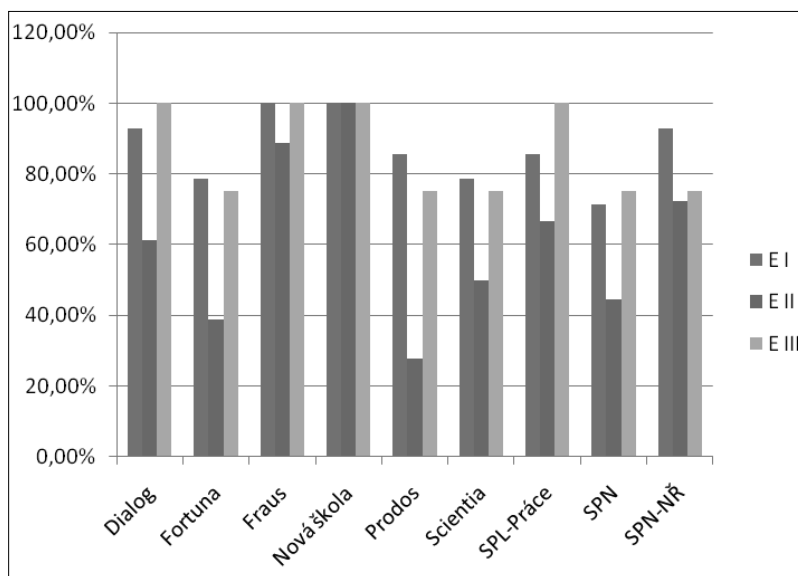
Tab. 1: Koeficient míry didaktické vybavenosti učebnice dějepisu pro 7. ročník základní školy

Koeficient %	E I	E II	E III	Ev	Eo	E
Dialog	92,86 %	61,11 %	100 %	74,07 %	88,89 %	77,78 %
Fortuna	78,57 %	38,89 %	75 %	48,15 %	88,89 %	58,33 %
Fraus	100 %	88,89 %	100 %	92,59 %	100 %	94,44 %
Nová škola	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Prodos	85,71 %	27,78 %	75 %	48,15 %	77,78 %	55,56 %
Scientia	78,57 %	50 %	75 %	55,56 %	88,89 %	63,89 %
SPL Práce -I + II	85,71 %	66,67 %	100 %	70,37 %	100 %	77,78 %
SPN	71,43 %	44,44 %	75 %	48,15 %	88,89 %	58,33 %
SPN-NŘ	92,86 %	72,22 %	75 %	77,78 %	88,89 %	80,56 %

Z tabulky 1 vyplývá, že nejnižší celkový koeficient míry didaktické vybavenosti zkoumaných učebnic pro sedmý ročník E = 55,56 % byl naměřen u učebnice SCHULZ, J. Dějepis 7. Nejvyšší hodnota E = 100 % byla zjištěna u učebnice VYKOUPILOVÁ, L., ANTONÍN, R., FEJFUŠOVÁ, M. Dějepis pro 7. ročník. Středověk, počátky novověku vydané nakladatelstvím Nová škola, ve které je zastoupeno všech 36 měřených komponentů. Příčinou nízkého celkového koeficientu u učebnice nakladatelství Prodos je fakt, že neuplatňuje ve své konstrukci některé strukturní komponenty, které se k využití nabízejí. Totéž bychom mohli říci také o učebnicích nakladatelství SPN a Fortuna, jejichž celkový koeficient míry didaktické vybavenosti je jen o něco vyšší – E = 58,33 %. U učebnice nakladatelství Prodos se to týká především aparátu řídicího učení (E II = 27,78 %), ale i využití verbálních komponentů. Z celkového počtu 27 možných jich učebnice využila pouze 13, proto Ev = 48,15 %, tj. nejnižší naměřená hodnota ze všech vzorků. Učebnice vydavatelství Fortuna vykazuje dvě, SPN hned tři nejnižší naměřené hodnoty koeficientů využití. U prvně zmiňované se to týká aparátu orientačního E III = 75 %, a využití verbálních komponentů (Ev = 48,15 %). V učebnici z nakladatelství SPN, disponující taktéž jen necelou šedesátiprocentní celkovou didaktickou vybaveností, nebylo dostatečně využito komponentů aparátu prezentace učiva (E I = 71,43 %), v dostatečné míře ani aparátu orientačního a verbálních

komponentů. Naměřené hodnoty $E_{III} = 75 \%$ a $E_v = 48,15 \%$ se ve srovnání s ostatními zkoumanými učebnicemi jeví jako nejnižší. Pohledem do tabulky lze zkonstatovat, že učebnice nakladatelství Prodos disponuje celkem pěti nejnižšími naměřenými koeficienty (E_{II} – aparát řídicí učení, E_{III} – aparát orientační, E_v – využití verbálních komponentů, E_o – využití obrazových komponentů a E – celkovým koeficientem obrazových komponentů) z celkové šesti možných.

Graf 1: Koeficienty využití aparátu prezentace učiva (E_I), aparátu řídicího učení (E_{II}) a aparátu orientačního (E_{III}) jednotlivých učebnic dějepisu pro 7. ročník základní školy



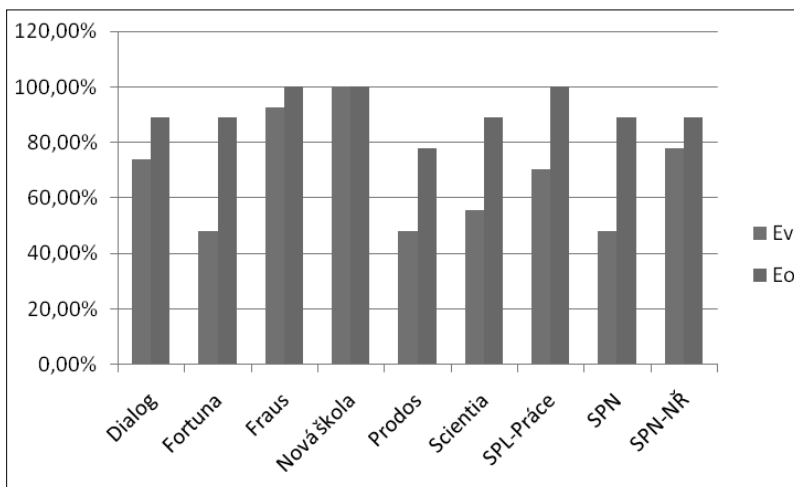
Pokud porovnáme mezi sebou jednotlivé strukturní komponenty učebnice, dělí se na aparát prezentace učiva (E_I), aparát řídicí učení (E_{II}) a aparát orientační (E_{III}), zjistíme, že poměrně vyrovnané a procentuálně vysoké jsou naměřené hodnoty komponentů, které se týkají prezentace učiva (E_I). Zatímco nejnižší naměřený koeficient $E_I = 71,43 \%$ byl zjištěn u učebnice ČECHURA, J., DUDÁK, V., RYANTOVÁ, M., NEŠKUDLA, B. Dějepis

pro 7. ročník základní školy a 2. ročník osmiletého gymnázia – Středověk a raný novověk, naopak nejvyššího koeficientu $E I = 100\%$ dosáhly učebnice nakladatelství Fraus KOL. AUTORŮ Dějepis 7. Středověk a počátky nové doby – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia a VYKOUPILOVÁ, L., ANTONÍN, R., FEJFUŠOVÁ, M. Dějepis pro 7. ročník. Středověk, počátky novověku nakladatelství Nová škola.

Naopak nejnižší naměřené hodnoty při porovnávání zjištěných koeficientů spolu s největšími disproporcemi mezi jednotlivými porovnáváním vzorky vykazují strukturní komponenty řídicí učení. Čtyři vzorky nepřesáhly hranici 50 % (Fortuna, Prodos, Scientia, a SPN). Navíc učebnice nakladatelství Prodos SCHULZ, J. Dějepis 7 bohužel nedisponuje velkou škálou komponentů řídicích učení, neboť koeficient $E II$ byl naměřen jen 27,78 %, tj. bylo využito pouhých pěti komponentů z celkem 18 možných. V porovnání s nejvyšší naměřenou hodnotou $E II = 100\%$ u učebnice z nakladatelství Nová škola tvoří rozdíl plných 72,22 %.

Co se týče zjištěných údajů mezi jednotlivými strukturními komponenty učebnic, nevykázaly hodnoty koeficientu využití aparátu orientačního ($E III$) velké disproporce. Byly naměřeny pouze dvě hodnoty. Ta nižší ($E III = 75\%$) byla zjištěna u učebnic SCHULZ, J. Dějepis 7 a HRUBÁ, M., DRŠKA, V. Dějepis 7 – Středověk a raný novověk, PETRÁŇOVÁ, L. Lidé v dějinách. Středověk. Dějepis pro 2. stupeň základní školy, ČECHURA, J., DUDÁK, V., RYANTOVÁ, M., NEŠKUDLA, B. Dějepis pro 7. ročník základní školy a 2. ročník osmiletého gymnázia – Středověk a raný novověk, VÁLKOVÁ, V. Dějepis 7 pro základní školy – Středověk a raný novověk, nejvyšší $E = 100\%$ u čtyř učebnic MANDELOVÁ, H., KUNSTOVÁ, E., PAŘÍZKOVÁ, I. Dějiny středověku a počátků novověku, KOL. AUTORŮ Dějepis 7. Středověk a počátky nové doby. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia, VYKOUPILOVÁ, L., ANTONÍN, R., FEJFUŠOVÁ, M. Dějepis pro 7. ročník. Středověk, počátky novověku a HROCH, M. a kol. Dějepis. Středověk pro základní školy I. a II. díl. Obsahovaly totiž všechny 4 měřitelné komponenty (obsah učebnice, členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj., marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj., rejstřík).

Graf 2: Koefficienty využití verbálních (Ev) a obrazových komponentů (Eo) jednotlivých učebnic dějepisu pro 7. ročník základní školy



Pokud jde o porovnání zjištěných hodnot mezi komponenty verbálními a obrazovými ve zkoumaném vzorku učebnic, lze celkově konstatovat, že obrazové komponenty jsou v učebnicích zastoupeny v mnohem větší míře než komponenty verbální (viz graf 2). U všech zkoumaných vzorků je procentuální vyjádření obrazových komponentů vyšší, nebo jsou si obě hodnoty rovny. Nejlépe jsou na tom učebnice nakladatelství Fraus (KOL. AUTORŮ Dějepis 7. Středověk a počátky nové doby – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia), Nová škola (VYKOUPILOVÁ, L., ANTONÍN, R., FEJFUŠOVÁ, M. Dějepis pro 7. ročník. Středověk, počátky novověku) a SPL-Práce (HROCH, M. a kol. Dějepis. Středověk pro základní školy I. a II. díl), kde je stoprocentní zastoupení všech měřených obrazových komponentů. Při porovnání pouze verbálních komponentů si nelze nevšimnout větších disparit. Pouze 13 z 27 možných komponentů obsahuje učebnice vydaná nakladatelstvím Prodos. Její Ev = 48,15 % je nejnižší naměřenou hodnotou v této kategorii. Ve srovnání s učebnicí nakladatelství Nová škola, kde Ev = 100 %, jich autoři použili téměř o polovinu méně.

Zajímavé bylo také porovnat naměřené hodnoty jednotlivých koeficientů u dvou učebnic vydaných stejným nakladatelstvím. Co se týče celkové vyba-

venosti učebnice, je na tom lépe učebnice z nové řady VÁLKOVÁ, V. Dějepis 7 pro základní školy – Středověk a raný novověk, jejíž koeficient celkové vybavenosti dosáhl $E = 80,56 \%$. Svoji starší verzi předčila ve využití aparátu prezentace učiva, aparátu řídicího učení a ve využití verbálních komponentů. Ostatní naměřené hodnoty koeficientů se procentuálně nezměnily.

Z tabulky také vyplývá, že učebnice autorů Vykoupil, Antonín, Fejfušová, vydaná nakladatelstvím Nová škola, dosáhla nejvyššího naměřeného koeficientu celkové míry didaktické vybavenosti $E = 100 \%$.

5 Závěr

I přes nesporný rozvoj elektronických médií si řada učitelů, žáků, rodičů i odborníků nedokáže představit vzdělávací proces bez učebnic. Současný učebnicový trh v České republice můžeme bez nadsázky označit jako pestrý. Vzhledem k rozsáhlosti problematiky teorie učebnic a učebních textů není možné postihnout toto téma v celé jeho šíři.

Závěry vycházející z posuzování didaktické vybavenosti učebnic pro 7. ročník základní školy a odpovídajícího ročníku víceletých gymnázií jsou shrnuty v tabulce 1. Dle ní dosáhla nejvyššího naměřeného koeficientu celkové míry didaktické vybavenosti učebnice nakladatelství Nová škola ($E = 100 \%$), vysoký koeficient má také učebnice nakladatelství Fraus ($E = 94,44 \%$). Naopak nejnižší hodnota byla naměřena u učebnice Prodos ($E = 55,56 \%$).

Vzhledem k tomu, že pro každý povinný vyučovací předmět nabízejí knižní vydavatelství množství rozdílných učebnic určených pro stejný ročník i typ školy, stává se trh s učebnicemi nepřehledným. Cenným zdrojem pro vydavatele učebnic, autory a pracovníky zainteresované do recenzního a schvalovacího řízení tak může být předložená analýza (přestože je výzkumný vzorek omezený na učebnice, které jsou dostupné na našem trhu), kdy na příkladu učebnic dějepisu pro 7. ročník základní školy bude možno ověřit kvalitu učebnic i v dalších ročnících. Pedagogové tak budou mít možnost orientovat se v široké nabídce učebnicového trhu a odpovědněji vybírat učebnice a učební texty pro své žáky.

6 Literatura

BIELKOVÁ, S. Hodnotenie učebníc dejepisu pre 5. a 6. ročník základnej školy. *Technológia vzdelávania*, 1, 1993, č. 2, s. 8–9.

- ČAPEK, V. Problém tvorby učebnic dějepisu. In: *Učitelské vzdělávání I.* Praha, ÚÚVPP 1976, s. 5–35.
- ČAPEK, V. Tvorba a výzkum učebnic dějepisu. In: *Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice, ÚJHS, série C*, 1995, s. 37–54.
- ČECHURA, J., DUDÁK, V., RYANTOVÁ, M., NEŠKUDLA, B. *Dějepis pro 7. ročník základní školy a 2. ročník osmiletého gymnázia – Středověk a raný novověk.* Praha: SPN, a. s. 2001. 136 s.
- HLOUŠKOVÁ, L. Obsahová analýza učebnice jako didaktického a historického textu. In *Studia Pedagogica*. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Brno, Masarykova univerzita, 2001, s. 48–57.
- HRABÍ, L. *Hodnocení obtížnosti výkladového textu učebnic přírodopisu pro 6. ročník ZŠ.* e-Pedagogium(on-line), 2002a, č. 1. Dostupné na [www:http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/clanek06.htm](http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/clanek06.htm).
- HROCH, M. a kol. *Dějepis. Středověk pro základní školy I. díl.* Praha: SPL-PRÁCE, 1993. 86 s.
- HROCH, M. a kol. *Dějepis. Středověk pro základní školy II. díl.* Praha: SPL-PRÁCE, 1993. 102 s.
- HRUBÁ, M., DRŠKA, V. *Dějepis 7 – Středověk a raný novověk.* Praha: Scientia 2002. 180 s.
- KOL. AUTORŮ. *Dějepis 7. Středověk a počátky nové doby. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia.* Plzeň: Nakladatelství Fraus 2009. 160 s.
- MAŇÁK, J., KLAPKO, D. *Učebnice pod lupou.* Brno: Paido, 2006. 123 s.
- MANDELOVÁ, H., KUNSTOVÁ, E., PAŘÍZKOVÁ, I. *Dějiny středověku a počátků novověku.* Liberec: Dialog 2002. 180 s.
- PETRAŇOVÁ, L. *Lidé v dějinách. Středověk. Dějepis pro 2. stupeň základní školy.* Praha: Fortuna 1996. 80 s.
- PLUSKAL, M. Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 1, s. 62–76.
- PRŮCHA, J. *Metody hodnocení školních učebnic.* Praha: SPN, 1984. 95 s.
- PRŮCHA, J. Komplexní výzkum učebnic dějepisu. *Společenské vědy ve škole*, 42, 1985–86, č. 4, s. 105–107.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média.* Brno: Paido, 1998. 150 s.
- SCHULZ, J. *Dějepis 7.* Olomouc : Prodos 1998. 112 s.
- SIKOROVÁ, Z. Jak vybírat učebnice. *Komenský*, č. 5/6, r. 126, 2001/2002, s. 100–103.

- ŠIMEKOVÁ, J. Hodnotenie rukopisu Vlastiveda pre 3. roč. ZŠ. *Technológia vzdelávania*, 1993, roč. 1, č. 2, s. 10–11.
- VALENTA, M. *Koncepcie a tvorba učebnic*. Olomouc: Netopejř, 1997. 64 s.
- VÁLKOVÁ, V. *Dějepis 7 pro základní školy – Středověk a raný novověk*. Praha: SPN, a. s., 2007. 152 s.
- VYKOUPIĽ, L., ANTONÍN, R., FEJFUŠOVÁ, M. *Dějepis pro 7. ročník. Středověk, počátky novověku*. Brno: Nová škola, s. r. o. 2008. 136 s.

Kontaktní adresa

Mgr. Petra Tannenbergová
ZŠ Mokrá
664 04 Mokrá 352
tannenbergova@zs.mokra.cz

KLÚČOVÉ ASPEKTY RANEJ INTERAKCIE MEDZI RODIČOM A DIEŤAŤOM S POSTIHNUTÍM V KONTEXTE RANEJ STAROSTLIVOSTI

Erika Tichá

Anotácia

Autorka sa v príspevku zamerala na vymedzenie základných charakteristík ranej interakcie medzi rodičom a dieťaťom s postihnutím. Zdrojom údajov kvalitatívne orientovaného výskumu boli rodiny detí s postihnutím, ktorým v priebehu prvých šiestich rokov života dieťaťa bola poskytnutá podpora zo strany odborníka pomáhajúcich profesií. Údaje autorka získala pozorovaním a rozhovorom a následne analyzovala metódou ukotvenej teórie.

Kľúčové slová

Kvalitatívny výskum, raná starostlivosť, interakcia medzi rodičom a dieťaťom, dieťa s postihnutím.

Key Aspects of the Early Parent – Child with Disability Interaction in the Context of Early Care

Resume

Basic characteristics of the early parent – child with disability interaction are defined in this article. Qualitative research data were acquired from families with a disabled child, which have received support and therapy from a professional during the first six years of child's life. The data were collected by observation and interview and then analyzed using the grounded theory method.

Key words

Qualitative research, early care, parent-child interaction, child with disability.

V súvislosti s ranou podporou je na Slovensku a v zahraničí používaných niekoľko terminov, vzťahujúcich sa k odboru, v ktorom majú svoje ťažisko. V medicínskej terminológii je zaužívaný termín včasná terapia, v pedagogickej a špeciálnopedagogickej terminológii sú v zahraničnej odbornej literatúre používané termíny *raná intervence* (Česká republika), *včasná intervence* (Česká republika), *raná podpora* (Česká republika), *raná péče* (Česká republika), *korai fejlesztés* (Maďarsko), *intervention precoce* (Francúzsko), *intervento precoce* (Taliansko), *Frühförderung* (Nemecko), *Früherziehung* (Nemecko) alebo *Early Intervention* (Spojené štáty americké, Veľká Británia).

V súčasnej slovenskej špeciálnopedagogickej terminológii sú paralelne používané viaceré termíny, ktoré však vymedzujú rovnaké formy podpory a služieb pre rodinu dieťaťa s postihnutím, narušením, alebo ohrozením raného veku. Medzi tieto termíny patrí napríklad *včasná starostlivosť*, *raná podpora*, *raná alebo včasná intervencia*. Napriek značnej terminologickej nejednotnosti v slovenskej odbornej literatúre, komplexný systém služieb pre rodinu dieťaťa s postihnutím raného veku najviac vystihuje termín *raná starostlivosť*. Voľbu termínu **raná starostlivosť** je možné vymedziť z viacerých aspektov:

1. Výraz *raná* (skorá) zdôrazňuje nutnosť poskytnúť potrebnú podporu v najranejšom vývinovom období (0–3 roky života) dieťaťa. Na druhej strane výraz *včasná* priamo neupozorňuje na vekové ohraňenie ranej podpory, ale zdôrazňuje skôr okamžitosť podpory, bez ohľadu na vek jednotlivca.
2. Výraz *starostlivosť* evokuje komplexnosť, sústavu a tým zároveň vnútornú rôznorodosť poskytovaných služieb, ktoré sú v súlade s potrebami dieťaťa ako aj jeho rodiny a užšieho sociálneho prostredia. Tento výraz zároveň zdôrazňuje dlhodobosť poskytovaných služieb (od narodenia do začiatku školskej dochádzky). Obsahom výrazu *raná starostlivosť* ale nie je starostlivosť v zmysle zabezpečenia základných životných potrieb ako napríklad príjem potravy alebo hygiena. Na druhej strane výraz *intervencia* (zá-sah) vzhľadom na cieľovú skupinu pôsobí neosobne a až príliš expertne, pričom evokuje značne širokú rozmanitosť podpory presahujúcu rámec špeciálnej pedagogiky a vied o človeku vôbec. Pojem *intervencia* predstavuje praktickú aplikáciu poznatkov a skúseností pri riešení konkrétnych edukačných situácií (Jesenský, 2000). Pod týmto pojmom chápeme rôzne formy pomoci rodine a dieťaťu v období raného veku, pričom integruje v sebe intervenciu zo strany medicínskej, pedagogickej, špeciálnopedagogickej, liečebnopedagogickej, sociálnej alebo psychologickej.

Cieľom ranej starostlivosti je podporovať a posilňovať dieťa, jeho rodinu a poskytovať potrebné služby, čo pomáha vytvárať inkluzívnu a súdržnú spoločnosť, ktorá si je vedomá práv detí a ich rodín. Prvotným cieľom ranej starostlivosti je podporiť a podnecovať senzomotorický, kognitívny, emocionálny a sociálny vývin dieťaťa tak, aby sa mohlo čo najsamostatnejšie zapojiť do života spoločnosti (Soriano, 2000). Cieľom ranej starostlivosti je predovšetkým naučiť dieťa ziskávať a interpretovať informácie, byť motivovaným pre skúmanie prostredia, čo tvorí predpoklad pre vývin v mnohých oblastiach, ako napríklad kognitívny a jazykový vývin. Cieľom ranej starostlivosti je podporiť vývin detí, predovšetkým spoluprácou a pomocou rodinám a tým, ktorí sa o dieťa starajú.

Narodenie dieťaťa s postihnutím môže zmeniť rovnováhu v rodine a vyplaviť na povrch množstvo emócií a reakcií. Pre niektorých rodičov môže narodenie dieťaťa s postihnutím znamenať stratu „vysnívaného perfektného dieťaťa“ a vlastnej hrdosti. Väčšina rodín prechádza sériou emócií veľmi podobnou perióde zármutku (zahŕňa štádiá šoku, odmietnutia, viny, hnevu, depresie, nestrannosti a riešenia), ktorá je príznačná pre ľudí prežívajúcich veľkú stratu. Jednotlivci môžu prechádzať jednotlivými štádiami nespočítanokrát v rôznych smeroch, s vynaložením rôzneho množstva energie a času v každom štádiu s možnosťou vynechania niektorých z nich. Emocionálne reakcie rodín sú príliš rôznorodé, aby sme ich mohli zoradiť do absolútnych a pevných štádií.

Vychádzajúc z predpokladu, že rodina a rodinné prostredie zohráva kľúčovú úlohu vo vývine dieťaťa, predmetom záujmu ranej starostlivosti je práve podpora vzťahu a vzájomných interakcií medzi rodičmi a dieťaťom s postihnutím, narušením alebo ohrozením. Na žiadne dieťa, a teda ani na dieťa s postihnutím, narušením alebo ohrozením, nie je možné nazerať ako na samostatne existujúcu entitu. Dieťa je potrebné vnímať ako súčasť interaktívneho rodinného systému, pretože efektívnosť služieb ranej starostlivosti je omnoho vyššia, ak je založená na rodinne orientovanej filozofii. Práve táto hodnota rodinného prostredia je elementárnym krédom takzvaného transakčného vývinového modelu.

Transakčný vývinový model predstavuje základný konceptuálny rámec ranej starostlivosti. Prostredníctvom tohto modelu sa na vývin dieťaťa nazera ako na výsledok dynamického a recipročného vzťahu medzi dieťaťom a jeho rodinným, respektíve opatrovateľským prostredím. Optimálne rodinné prostredie je vnímavé voči potrebám dieťaťa, poskytuje mu láskyplnú a sta-

bilnú starostlivosť a tým mu umožňuje získať osobnú pohodu (well-being). Rodičovský vnímavý prístup voči dieťaťu podporuje u dieťaťa vedomie toho, že jeho správanie má určitý efekt. Takéto uvedenie je ďalej dôležitým motivačným činiteľom podporujúcim jeho interaktívne správanie sa k okoliu a v neposlednom rade jeho učenie. Nielen rodinné prostredie vplyva na dieťa, ale dieťa recipročne vplyva na členov svojej rodiny v mnohých smeroch: 1. rozhodujúce je to, akým spôsobom členovia rodiny reagujú na rodinné prostredie ako také (členovia rodiny sa líšia vo svojich reakciách, menia sa ich pocity, tak ako sa menia i potreby a záujmy dieťaťa); 2. na rodinné prostredie vplyva diagnóza a zdravotný stav dieťaťa; 3. štruktúra rodiny, jednotlivé role zastávané v rodine, otázka zodpovednosti jednotlivých členov determinujú otázky týkajúce sa toho, kto sa stará o dieťa, kedy a akým spôsobom.

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

Keďže práve rodičia zohrávajú v procese ranej podpory vývinu dieťaťa najdôležitejšiu rolu, je nevyhnutné, aby porozumeli základným signálom vlastného dieťaťa. Nie je zriedkavosťou, že dieťa s postihnutím, narušením, alebo ohrozením vykazuje nezvyčajné vzorce správania, ktoré sú pre rodičov len veľmi ťažko rozoznateľné a interpretovateľné. Tieto deti môžu byť pasívne, úzkostné, konštantne nepokojné, výbušné, alebo sa prejavujú rôznymi inými reakciami a spôsobmi, v dôsledku ktorých majú rodičia pocit, že v roli rodiča zlyhali, vlastnému dieťaťu nerozumejú a nedokážu uspokojiť jeho potreby. Všetky uvedené faktory spolu s emočným neprijatím a neakceptovaním postihnutia môžu viesť k narušeniu väzby medzi matkou (rodičmi) a dieťaťom.

Vrodené postihnutie dieťaťa pôsobí jednak na vnímavosť rodiča a jeho prístupnosť, jednak na vlastnú schopnosť dieťaťa reagovať. Dieťa s postihnutím môže mať ťažkosť vzbudiť pozornosť svojho rodiča spôsobom, akým ju dosahuje intaktné dieťa (napríklad pohľadom, úsmevom, vokalizáciou alebo obvyčajnou pozitívnou spätnou väzbou). Všetky tieto skutočnosti pôsobia na povahu interakcie medzi dieťaťom a jeho rodičom. Doposiaľ realizované

štúdie dokazujú, že interakcie medzi intaktnými deťmi a ich rodičmi v porovnaní s interakciami rodičov a detí s postihnutím, ohrozením alebo narušením sú kvalitatívne i kvantitatívne odlišné. Odborníci pracujúci v oblasti ranej starostlivosti v podobných situáciách pomáhajú rodičom detí s postihnutím, narušením, alebo ohrozením identifikovať, interpretovať a vhodným spôsobom reagovať na signály svojho dieťaťa. Práve touto cestou transakčný vývinový model zabezpečuje nevyhnutný pojmový rámec pre plánovanie, vytváranie a implementáciu raných intervenčných služieb do života dieťaťa s postihnutím, narušením, alebo ohrozením a jeho rodiny.

V prvých mesiacoch života sa dieťa učí selektívne reagovať na sociálne interakcie. Primárna úloha poradenských pracovníkov vo vzťahu k rodičom v tomto období spočíva v podporovaní snáh dieťaťa o sebareguláciu, vysvetľovaním reakcií dieťaťa, zamestnaním jeho pozornosti a reagovaním na jeho správanie. Rodičia sa spravidla učia rozpoznávať a reagovať na situácie, kedy je dieťa pozorné a prístupné interakcii a kedy je naopak neschopné pozornosti. Dôslednosť a vnímavosť rodičov k dieťaťu je základom pre vytvorenie ich vzájomnej dôvery a istoty (Erikson, 1963; Ainsworth, 1969; Greenspan & Greenspan, 1985). Neskôr, v prvom roku života, po ustálení zdravotného stavu dieťaťa sa poradenski pracovníci zameriavajú predovšetkým na vytváranie a rozvíjanie príležitostí ku komunikácii, hre a sociálnym zručnostiam v kontexte každodenných aktivít. Každodenný život a jednotlivé rituálne aktivity, ako prebaľovanie, kŕmenie a kúpanie, poskytujú prirodzené a ustálené príležitosti dieťaťa ku komunikácii, spolupráci a zároveň umožňujú predvídať sled jednotlivých aktivít. Počas druhého roku života sa poradenski pracovníci zameriavajú predovšetkým na stimulovanie dieťaťa k aktívnemu podieľaniu sa na rodinných rutinách a jednoduchých denných aktivitách (napríklad jedenie prstami). U niektorých detí v tomto období môžu aktivity obsahovať príležitosti pre zvýšenie pohyblivosti, hry a sociálne interakcie s ostatnými deťmi. Pre toto obdobie je typický vývin sebavnímania a sebakontroly cez rastúce zručnosti a schopnosti, akými je chodenie, kŕmenie, rozprávanie a hranie s hračkami. V tomto vývinovom období môže byť u niektorých detí pozorovateľná motorická neobratnosť alebo neschopnosť verbálnej komunikácie. Intervencia poradenských pracovníkov je zameraná na pomoc rodičom v poskytovaní alternatívnych prostriedkov na podporu komunikácie detí (používanie posunkovej komunikácie, alebo iných prostriedkov alternatívnej komunikácie) a rozvíjanie ich sebavnímania (napríklad možnosťou vyberať

si z niekoľkých jedál). Úlohou poradenských pracovníkov v období okolo 2,5 roka života dieťaťa je predovšetkým plánovanie a príprava prechodu dieťaťa do predškolského zariadenia. Všeobecne možno povedať, že raná starostlivosť nezasahuje len do života dieťaťa, ale aj do života jeho rodičov, súrodencov a starých rodičov. Môžeme ju charakterizovať ako dlhodobý, kontinuálny a špecifický proces.

Podstatou ranej starostlivosti o rodinu a dieťa s postihnutím vo všeobecnosti je identifikovanie ich slabých a silných stránok, špecifických prejavov v správaní a reagovaní dieťaťa, charakteristík sociálneho prostredia, ktoré dieťa obklopuje a zároveň spoločné nachádzanie možností ich riešenia. Nevyhnutnosťou porozumenia problémom a ťažkostiam dieťaťa raného a predškolského veku je snaha nazerať na život jeho očami. Takéto poznávanie a následné porozumenie nám poskytuje fenomenologický prístup, ktorý je základom kvalitatívneho skúmania.

Cieľ výskumu

Cieľom môjho výskumu bolo identifikovať v priebehu rozhovorov s rodičmi detí s postihnutím, ktorým v priebehu raného vývinového obdobia bola poskytnutá podpora zo strany odborníka pomáhajúcich profesií (špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, psychológ, logopéd), charakter ich vzájomnej interakcie s dieťaťom a spôsoby vnímania vlastného dieťaťa.

Výskumná otázka bola formulovaná nasledovne:

Čo je obsahom interakcie rodičov k vlastnému dieťaťu s postihnutím?

Výskumná vzorka

Vzhľadom na charakter výskumu som zvolila možnosť zámerného výberu skúmaných osôb. Subjektmi môjho výskumu boli konkrétne rodiny detí s postihnutím. Celkovo boli zrealizované rozhovory s 20 rodinami a ďalšími rodinnými príslušníkmi detí s postihnutím. Charakteristiky a špecifická jednotlivých rodín zaradených do výskumu uvádzam v tabuľke 1.

Rodinám a ich deťom s postihnutím zaradeným do výskumu bola poskytnutá raná starostlivosť v priebehu prvých troch rokov života dieťaťa prostredníctvom odborníka z oblasti pomáhajúcich profesií (špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, logopéd, psychológ). Tieto rodiny boli už počas prenatálnej starostlivosti alebo následného novorodeneckého, dojčenského a batolievého

obdobia sledované tímom odborníkov, vrátane špeciálneho pedagóga. Rodiny boli volené na základe odporúčaní pracovníkov zariadení špeciálnopedagogického poradenstva.

Tabuľka 1: Rodiny s ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií

Rodina	Účastníci rozhovoru	Miesto rozhovoru	Pohlavie dieťaťa	Diagnóza dieťaťa	Čas prvého kontaktu so špeciálnym pedagógom (vek dieťaťa)	Súčasný fyzický vek dieťaťa
1	matka, otec	domáce prostredie	chlapec	<i>Detská mozgová obrna</i> oneskorený psychomotorický vývin	2 týždne	5 rokov
2	matka, otec	domáce prostredie	chlapec	<i>Detská mozgová obrna (spastická quadraparéza)</i> – oneskorený psychomotorický vývin	4 týždne	6 rokov
3	matka, otec, súrodenec (9 rokov)	domáce prostredie	dievča	<i>Downov syndróm</i> – oneskorený psychomotorický vývin	6 týždňov	6 rokov
4	matka, otec	domáce prostredie	dievča	<i>Downov syndróm</i> – oneskorený psychomotorický vývin	8 týždňov	6 rokov
5	matka, otec, súrodenec (7 rokov)	domáce prostredie	chlapec	<i>Predčasne narodené dieťa (28. týždeň)</i> – oneskorený psychomotorický vývin	1 týždeň	6 rokov
6	matka, otec, súrodenec (10 rokov)	domáce prostredie	chlapec	<i>Metabolická porucha</i> – oneskorený psychomotorický vývin	17 týždňov	6 rokov
7	matka, stará mama, súrodenec (6 rokov)	domáce prostredie	chlapec	<i>Predčasne narodené dieťa (29. týždeň)</i> – oneskorený psychomotorický vývin	1 týždeň	7 rokov
8	matka, otec, súrodenec (7 rokov)	domáce prostredie	dievča	<i>Zrakové postihnutie</i> – oneskorený psychomotorický vývin	12 týždňov	7 rokov
9	matka, otec	domáce prostredie	dievča	<i>Predčasne narodené dieťa (29. týždeň)</i> – oneskorený psychomotorický vývin	1 týždeň	7 rokov 5 mesiacov
10	matka, otec, súrodenec (9 rokov)	domáce prostredie	dievča	<i>Zrakové postihnutie</i> – oneskorený psychomotorický vývin	10 týždňov	7 rokov
11	matka, otec	domáce prostredie	dievča	<i>Metabolická porucha</i> – oneskorený psychomotorický vývin	36 týždňov	7 rokov

12	matka, otec, stará mama	domáce prostredie	dievča	<i>Detská mozgová obrna - oneskorený psychomotorický vývin</i>	20 týždňov	7 rokov
13	matka, otec, stará mama	domáce prostredie	chlapec	<i>Detská mozgová obrna - oneskorený psychomotorický vývin</i>	9 týždňov	8 rokov
14	matka, otec, stará mama	domáce prostredie	chlapec	<i>Downov syndróm - oneskorený psychomotorický vývin</i>	8 týždňov	8 rokov
15	matka, otec	domáce prostredie	dievča	<i>Downov syndróm - oneskorený psychomotorický vývin</i>	8 týždňov	8 roko
16	matka, otec	domáce prostredie	chlapec	<i>Metabolická porucha - oneskorený psychomotorický vývin</i>	12 týždňov	8 rokov
17	matka, otec	domáce prostredie	chlapec	<i>Detská mozgová obrna - oneskorený psychomotorický vývin</i>	9 týždňov	9 rokov
18	matka, otec	domáce prostredie	chlapec	<i>Detská mozgová obrna - oneskorený psychomotorický vývin</i>	9 týždňov	9 rokov 1 mesiac
19	matka, otec	domáce prostredie	chlapec	<i>Detská mozgová obrna - oneskorený psychomotorický vývin</i>	12 týždňov	9 rokov
20	matka, otec	ambulancia	chlapec	<i>Detská mozgová obrna - oneskorený psychomotorický vývin</i>	12 týždňov	9 rokov

Metódy výskumu

Vo svojom výskume som aplikovala kvalitatívne výskumné metódy zbierania údajov, konkrétne metódu pozorovania a rozhovoru. Takto získané údaje som následne analyzovala metódou ukotvenej teórie.

Metóda ukotvenej teórie je metódou kvalitatívneho zbierania a analýzy údajov, je induktívne odvodzovaná zo skúmaného javu v procese jeho skúmania. Je objavovaná, rozvíjaná a priebežne overovaná systematickým zberom a analýzou údajov o skúmanom jave. Zbieranie údajov, ich analýza a teória sa vzájomne dopĺňajú, sú v recipročnom vzťahu. Nezačína sa teóriou, ktorá by sa následne dokazovala. Naopak, začína sa skúmanou oblasťou a skúma sa všetko významné, čo sa v tejto oblasti vynára (Strauss–Corbinová, 1999).

Organizácia výskumu

Výskum prebiehal v časovom rozmedzí od 22. januára 2006 do 17. mája 2008. V rámci tohto časového obdobia som zrealizovala 20 rozhovorov s ro-

dinnými príslušníkmi detí s postihnutím. Jednotlivé rodiny som vyberala na základe odporúčenia špeciálneho pedagóga príslušných zariadení. Ako kritérium voľby konkrétnych rodín bol čas, kedy rodina vyhľadala odbornú pomoc špeciálneho pedagóga, a prítomnosť určitého druhu postihnutia alebo poruchy ktorú je možné identifikovať už počas prvých troch rokov života dieťaťa na základe zjavných symptómov.

Cieľom rozhovoru bolo vytvoriť čo najprírodzenejšie prostredie umožňujúce identifikovať tie najtypickejšie komunikačné stratégie, tendencie a postoje jednotlivých členov rodiny.

Výsledky výskumu

Podrobná analýza obsahu rozhovorov s rodičmi detí s postihnutím poukázala aj na niekoľko špecifických charakteristík v oblasti obsahu interakcie rodinných príslušníkov k dieťaťu s postihnutím. Z celkových informácií poskytnutých v priebehu rozhovoru som následným extrahovaním kategórií identifikovala 45 kategórií prvého rádu, ktoré poskytujú deskriptívne informácie vyjadrujúce obsah interakcie jednotlivých členov rodiny k dieťaťu s postihnutím. Následnou komparáciou sme identifikovali 12 kategórií druhého rádu a 2 kategórie tretieho rádu. Následne uvádzam špecifiká obsahu vzájomnej interakcie medzi rodinnými príslušníkmi a dieťaťom s postihnutím identifikované v priebehu jednotlivých rozhovorov:

Obsah interakcie rodičov k vlastnému dieťaťu s postihnutím v rodinách s poskytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií je kategória štvrtého rádu zastrešujúca nasledovné kľúčové komponenty obsahu vzájomných interakcií medzi rodičmi a deťmi s postihnutím:

I. Prijímajúce tendencie, ochrana a akceptácia dieťaťa rodinou je kategória tretieho rádu zastrešujúca situácie, kedy jednotliví členovia rodiny vyjadrujú blízkosť pociťovanú k dieťaťu s postihnutím a jeho prijímanie ako plnohodnotného člena rodiny. Táto kategória bola v rámci výskumu identifikovaná v 72 % výskytu odpovedí rodinných príslušníkov detí s poskytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií. Dôvodom uvedenej situácie je hlavne skoré informovanie rodičov a ostatných členov rodiny o potrebe čo najintenzívnejšej stimulácie vývinu dieťaťa a tým následnej možnosti dosiahnutia čo najplnohodnotnejšieho života vzhľadom na možnosti konkrétneho dieťaťa.

1. *Poskytnutie opory a pomoci zo strany príbuzných* sa prejavuje ako absencia rád príbuzných typu „to rob“ alebo „to nerob“, pomoc rodinných príslušníkov pri príchode z nemocnice a snaha starých rodičov poukázať na fakt zdravia dieťaťa napriek prítomnosti postihnutia.
2. *Snaha rodinných príslušníkov spolu zdieľať radosť z pokrokov dieťaťa* je formulovaná ako snaha príbuzných nechať najavo obavy o dieťa a rodičov dieťaťa, podporovať rodičov dieťaťa emocionálne a finančne.
3. *Tendencia rodičov citlivo reagovať na prejavy dieťaťa* je vyjadrená ako akceptovanie nezasahovaním a počúvaním.
4. *Tendencia súrodenca ochraňovať dieťa s postihnutím* sa prejavuje ako snaha brániť súrodenca pred rovesníkmi a začleniť súrodenca do širšej spoločnosti.
5. *Verbálne spôsoby prejavu porozumenia dieťaťu* sa môžu prejavovať ako hodnotenie výsledku a vyslovenie pochvaly, reflektovanie emócií – zameranie na proces, reflektovanie konania – zameranie na výsledok, verbálne označenie zámeru dieťaťa vyjadreného gestom.

II. Silné emocionálne väzby a blízkosť dieťaťa a členov rodiny je kategória tretieho rádu vyjadrujúca intenzívne emocionálne väzby medzi členmi rodiny a dieťaťom s postihnutím. Táto kategória bola v rámci výskumu identifikovaná v 59 % výskytu odpovedí rodinných príslušníkov detí s poskytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií. Dôvodom uvedenej situácie je predovšetkým porozumenie postihnutiu, angažovanosť všetkých členov v starostlivosti o dieťa a ich informovanie o vývinovom puse dieťaťa.

6. *Obavy a úzkosť prežívané rodičmi dieťaťa* sa prejavujú ako obava matky, či sama poskytuje dostatočnú starostlivosť, obava z toho, či a kedy bude dieťa chodiť samostatne, navštevovať predškolské zariadenie, a vnútorné pocity rodiča spojené s možným odmietaním rodiča dieťaťom ako reakcia na bolesť pri cvičení.
7. *Obavy z možných dôsledkov ťažkostí* sa prejavujú ako pocity možného celoživotného ochorenia alebo smrti predčasne narodeného dieťaťa.
8. *Pozitívne emócie rodičov z možnosti participovať na hygiene dieťaťa* sú vyjadrené ako plač a radosť z možnosti prvýkrát obliecť dieťa pred odborníkmi, plač matky spojený s odlúčením dieťaťa pri odchode matky z pôrodnice.
9. *Snaha rodičov priblížiť sa k dieťaťu a vytvoriť si väzbu* je vyjadrená ako snaha hľadať fyzickú podobnosť medzi dieťaťom a rodičmi, snaha rodičov

navštevovať dieťa v nemocnici aj s intaktným súrodencom, snaha rodičov prikladať si dieťa čo najviac k vlastnému telu, snaha rodičov stolovať spoločne s dieťaťom pri jednom stole a snaha rodičov vyhľadávať vzájomnú blízkosť pred kontaktom s okolím.

10. *Vnútna radosť a spokojnosť prežívaná členmi rodiny má podobu radosti z úspechov dieťaťa a spoločných aktivít s dieťaťom.*

Kvalitatívna analýza obsahu rozhovorov s rodičmi detí s postihnutím odhalila niekoľko silných stránok špeciálnopedagogickej intervencie orientovanej na dieťa s postihnutím raného a predškolského veku. Poznatky formulované na základe dôkladnej analýzy získaných údajov následne poukázali na efektívnosť ranej starostlivosti o rodinu dieťaťa s postihnutím vo vzťahu ku konkrétnym rovinám obsahu interakcie členov rodiny s dieťaťom. Na základe takto získaných údajov možno vymedziť nasledovné odporúčania pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax.

- **Vytvárať priestor pre podporu interakcií medzi rodičmi (predovšetkým matkou) a dieťaťom s postihnutím, alebo rizikom.** Prvotné prijatie alebo neprijatie dieťaťa predstavuje kľúč k následným väzbám medzi dieťaťom a jeho opatroujúcim prostredím. Podpora interakcie predstavuje vytváranie príležitostí pre participáciu rodičov na starostlivosti o dieťa od samého počiatku v miere akceptovateľnej odborníkmi (napríklad účasť na kúpaní predčasne narodeného dieťaťa umiestneného v inkubátore, možnosť prebaliť dieťa v inkubátore, možnosť obliecť dieťa...). Účasť rodiča na drobných úkonoch súvisiacich so starostlivosťou o dieťa významne napomáhala akceptovaniu odlišností dieťaťa nielen rodičmi, ale následne aj širším rodinným prostredím.
- **Vnímať členov rodiny ako rovnocenných partnerov v starostlivosti o dieťa.** Účasť rodičov v starostlivosti o dieťa predstavuje kľúč k jeho perspektívam v živote. Snahou odborníkov preto musí byť ponúkание foriem pomoci dieťaťu a rodine s možnosťou voľby tej formy, ktorá vzhľadom na možnosti (časové, ekonomické, osobnostné, vzdelanostné a iné), limity a očakávania rodičov najviac vystihuje ich predstavy. Len rovnocenné partnerstvo s rodinou umožní očakávania rodičov a odborníkov adekvátne naplniť.
- **Poskytovať informácie o diagnóze a vývinovej úrovni dieťaťa komplexne.** Získané empirické údaje poukázali na nevyhnutnosť poskytnúť informácie

o dieťati odborníkmi komplexne a tímovo. Tímový prístup predpokladá spoločné formulovanie záverov a konzultácie odborníkov s rodinou s poskytnutím priestoru pre kladenie otázok rodičov odborníkom.

- **Klášť dôraz na prvotné informovanie rodičov o diagnóze dieťaťa.** Oznámenie diagnózy dieťaťa predstavuje situáciu, na ktorú nie je možné žiadnym spôsobom sa pripraviť. Práve z uvedeného dôvodu vyžaduje táto situácia maximálnu citlivosť a profesionálne zaangažovaných odborníkov. Uvedená profesionalita predstavuje citlivý výber miesta a času informovania rodiča o diagnóze dieťaťa, výber zúčastnených osôb a spôsobu oznámenia informácií o dieťati.

Zoznam bibliografických odkazov

- JESENSKÝ, J. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-196-1.
- SORANO, V. Raná intervence v Evropě. In *Trendy v 17 evropských zemích. Organizace služeb a pomoci dětem a rodinám*. Praha: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2000. ISBN 87-90591-04-6.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vydání. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- TICHÁ, E. *Včasná diagnostika a raná stimulácia dieťaťa s postihnutím v ranom a predškolskom veku*. Rigorózna práca. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, 2008.

Kontaktná adresa

Mgr. Erika Tichá, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského
813 34 Bratislava
Slovenská republika

SDĚLENÍ

VIII. ROČNÍK MEZINÁRODNÍ STUDENTSKÉ VĚDECKÉ KONFERENCE DOKTORSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ NA ÚSTAVU PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY UP

René Szotkowski, Pavla Dobešová

Dne 1. 12. 2010 proběhl na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého VIII. ročník mezinárodní studentské vědecké konference *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech doktorských studijních programů*, kterou pořádal Ústav pedagogiky a sociálních studií.

Úvodní slovo pronesla vedoucí pořádajícího ústavu prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D., a doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D., proděkanka pro vědu, výzkum, zahraniční styky. Úlohy průvodce konferencí se zhostil PhDr. PaedDr. Václav Klapal, Ph.D.

V plenárním jednání tradičně zazněly přednášky renomovaných odborníků od nás i ze zahraničí, přičemž v letošním roce byly příspěvky výhradně metodologického zaměření.

Prof. Dr. Dušan Polonský, CSc., vystoupil s příspěvkem *K otázkam formulovania, typológie a verifikácie hypotéz v empirickom výskume*, kterým poukázal na časté chyby mladých výzkumníků, jichž se dopouštějí v empirické části disertačních, diplomových či bakalářských prací. Doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D., hovořila o problematice metodologických aspektů smíšeného designu výzkumu. Blok plenárních přednášek uzavřel pan doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr., jenž navázal na předchozí téma aplikací smíšeného designu v konkrétním zrealizovaném výzkumu.

Pro obrovský zájem českých i zahraničních studentů bylo utvořeno devět široce orientovaných a tematicky bohatých sekcí.

První s názvem *Aktuální didaktické otázky přírodovědných a technických oborů* vedl doc. PaedDr. Jiří Kropáč, CSc., a PaedDr. Milan Kubiátko, Ph.D.

Vystupující Zuzana Pustinová vycházela ze zaměření své disertační práce, pojednala o problematice ICT kompetencí učitelů mateřského jazyka a o možnostech jejich vzdělávání v České republice i ve Velké Británii. Další příspěvek od Lenky Vrabířové Rohařové, podložený názory praktikujících učitelů primárních škol, nastínil dělení a způsoby využití edukačního software na 1. stupni ZŠ. Lukáš Hlaváček upřel svou pozornost k výuce náročných

biologických disciplín na vysokých školách pomocí dynamické vizualizace a Alena Šťastná poreferovala o projektu studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého s názvem *Heuristické přístupy ve vyučování matematice*.

Ve druhé sekci – *Rozvoj obecných kognitivních schopností žáků a didaktické aspekty humanitních oborů* – moderované doc. PhDr. Marcelou Musilovou, Ph.D., a doc. Mgr. et Mgr. Kateřinou Vlčkovou, Ph.D., např. zazněla problematika inovace materiálních didaktických pomůcek na základních školách, kterou přednesl Jakub Dosoudil, či otázka aktuálních problémů oborových didaktik, vyřčená Ladislavem Chmelou. O nutnosti rozvíjení ekonomické gramotnosti od počátků vzdělávání informovala Pavla Heřmánková.

Lenka Kašpárková hovořila o oboru grafický design a poukázala na rozdíly v metodice výtvarné edukace na různých typech škol. Kristina Studená prostřednictvím vlastní výuky literární výchovy na 2. stupni ZŠ porovnávala klasickou frontální výuku s principy zážitkové pedagogiky.

Sekce číslo tři, věnovaná *Jazykovému a literárnímu vzdělávání s přihlédnutím ke genderovým a multikulturním aspektům*, byla odborně zajištěná PhDr. Hanou Marešovou, Ph.D., a PhDr. Jitkou Plischke, Ph.D., a odhalila např. problematiku komunikační výchovy s důrazem na čtení a jeho typologii, o níž nás informoval Lukáš Hejsek, nebo možnosti využití audiozáznamu při rozvoji komunikačních dovedností budoucích lektorů angličtiny, se kterými vystoupila Dana Hánková.

Pozornost byla věnována didaktické hře ve výuce českého jazyka a literární výchovy, již nám názorně předvedla Vendula Mikulíková v rámci výstupu projektu Studentské grantové soutěže Univerzity Palackého v Olomouci, i genderovým aspektům edukace s ohledem na teoretické ukotvení genderové problematiky v minulosti od Evy Kaněčkové.

Aspekty evaluace v práci školy a ve výzkumu, tak zněl název sekce čtvrté, kterou prováděli prof. PhDr. Miroslav Chráska, CSc., a PhDr. Michaela Prášilová, Ph.D.

Zaměření příspěvků bylo opět různorodé. Ilona Jirečková představila část výsledků výzkumného šetření, pojednávajícího o implementaci ISO 9001, jež vycházelo z empirické části její disertační práce. Naproti tomu např. Markéta Labajová charakterizovala vztah mezi školní zátěží a školním klimatem a Pavla Mrůzková zasvětila posluchače do autoevaluačního procesu školy.

Další tematicky pestrá sekce pojednávala o *Osobnosti učitele a jejím rozvoji v pregraduální přípravě i celoživotním vzdělávání*. Moderování se zhostila prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D., a PhDr. PaedDr. Václav Klapal, Ph.D.

Pozornost byla věnována např. motivaci studentů prvních ročníků učitelství českého jazyka a literatury k profesní přípravě na pedagogické fakultě, kterou v disertační práci zkoumá Martin Malenovský, nebo charakteristice faktorů ovlivňujících pracovní úspěšnost pedagoga, již učinil Lumír Hendrych.

Katarína Krahulová v jednotlivých konkrétních případech poukázala na rizika vzniku syndromu vyhoření a Imrich Ištvan zase nastínil výzkum vyučovacích stylů učitele, který hodlá v budoucnu zrealizovat.

V duchu *Výchovy a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami v celoživotním kontextu* se nesla sekce šestá, odborně garantovaná PhDr. Helenou Skarupskou, Ph.D., a Mgr. Janou Poláchovou Vašfátkovou, Ph.D.

Objevila se v ní problematika vzdělávání mimořádně kognitivně nadaných žáků – ve dvou kazuistikách ji rozvinula Zdeňka Jančíková, dále plán výzkumu možností edukace dospělých osob s mentálním postižením od Petry Křížkovské.

Hana Jokliková rozebrala vliv zrakového hendikepu na osoby v seniorském věku a speciálně se zaměřila na diagnózu zvanou Věkem podmíněná makulární degenerace. Otázky inkluzivní edukace na základních školách řešila Jana Balážová, Marta Sabolíková anebo Vladimíra Belíková.

Vedoucí sekce číslo sedm s názvem *Formální, neformální a informální edukace dětí a dospělých* byla doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D., a PhDr. Olga Vomáčková, Ph.D. Účastníci tohoto oddělení diskutovali o vzdělávacích potřebách učitele, na něž měla orientovaný výzkum Tatiana Majerová. Volný čas seniorů definoval a přiblížil Kamil Janiš. Distanční vzdělávání s e-podporou jako součástí kontinuálního vzdělávání rozebrala Martina Adamkovičová.

PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D., a Mgr. Štefan Chudý, Ph.D. zajišťovali sekci číslo osm – *Osobnostní a sociální rozvoj dítěte v prostředí školy i volného času*, v níž se objevila látka úlohy školního parlamentu v gymnaziálním prostředí, a to z hlediska participace studentů na životě školy, kterou přednesl Radim Chmelík.

Dana Dražilová Fialová představila Q-metodologii, metodu kvantitativní části předvýzkumu své disertační práce, jež pojednává o vlivu simulačních her na změnu postojů žáků ve výuce vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ.

Zazněla i komparace švédské muzikoterapeutické hudební metody FMT a edukačního přístupu systemické muzikoterapie Zdeňka Šimanovského od Lenky Zítové nebo možnost využití lidové písně Horácka ve výuce hudební výchovy Vítězslava Kružíka.

Poslední sekci *Otázky sociálně patologických jevů a jejich prevence* koordinovala jako odborný garant doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D., a PhDr. Lenka Holá, Ph.D. V sekci byla například nastíněna problematika prevence, výskytu a řešení záškoláctví u studentů středních škol – Katarína Bradová, nebo otázka postavení dětí, pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit, které se promítá v jejich vzdělávání a socializaci vůbec – Jan Kudry.

Pavla Nádvořníková prezentovala výsledky výzkumu, jenž pojednával o míře vlivu domácího násilí, týrání dětí na jejich školní prospěch, také poukázala na obtíže při hledání respondentů u takto citlivých témat. Na vzrůstající fenomén současnosti – kyberšikanu – upozornila svým příspěvkem *Výchovný poradce a nové formy násilí ve školách* Marcela Ehlová.

Uvolněná a přátelská konferenční atmosféra umožnila nejednu diskusi i výměnu zkušeností mezi odborníky a studenty doktorských studijních programů. Následující den proběhl pro účastníky konference navazující seminář doc. PhDr. Mileny Krobotové, CSc., jenž pojednával o formální, jazykové stránce disertačních prací a také o přípravě odborných prezentací.

Uznání a poděkování náleží Mgr. Janě Polákové Vašátkové, Ph.D., Mgr. Evě Kaněčkové a Mgr. Alici Bačíkové, které se velmi úspěšně zhostily organizace konference.

Kontaktní adresa

Mgr. René Szotkowski, Ph.D.
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
rene.szotkowski@upol.cz

Mgr. Pavla Dobešová
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
Pavla.Dobesova@seznam.cz

RECENZE

I RODIČE BY MĚLI DĚLAT CHYBY

Lukáš Hejsek

PREKOPOVÁ, J. *I rodiče by měli dělat chyby*. Praha: Portál, 2010. 112 str. ISBN 978-80-7367-766-4.

Kniha s názvem *I rodiče by měli dělat chyby* shrnuje celoživotní praxi a poznání dětské psycholožky a uznávané autorky dětské psychologie a výchovy Jiřiny Prekopové. Publikace, kterou vydalo nakladatelství Portál v roce 2010, představuje další z autorčiných podněcujících prací o rodinné problematice a psychoterapii.

Jak napovídá samotný název, hlavním tématem celé knihy je výchova dětí a jejich vztahy s rodiči. Cílovou skupinou jsou především rodiče. Ovšem kniha může zrovna tak dobře posloužit např. studentům psychologie nebo lidem, kteří se o tuto problematiku zajímají.

Publikace je přehledně rozdělena do pěti na sebe navazujících kapitol. První s názvem „Chybovat se musí aneb o smyslu chyb“ začíná citátem, jenž předznamenává obsah celé kapitoly: *„Po léta jsem byla přesvědčena, že jedním správně, když jsem léta posílala své dítě za trest do jeho pokoje. Teď čtu, že to byla chyba, a bolí mě to. Zlobím se na sebe a nenacházím pro sebe omluvu.“* Čtenáři se zde dozví, jak se dívat na své chyby i chyby našich dětí, jak dítě přimět, aby si chybu uvědomilo, nebo rady rodičům, kteří své děti vychovávají sami.

„Rodiče jsou vzorem“ je název kapitoly druhé. Zde autorka pojednává o důležitosti být pro své děti správným vzorem, protože jsou to právě ony, které nás napodobují a snaží ve všem následovat. Nejen rodiče, ale i jiní lidé jsou ale pro děti vzorem. Je zde správně poukázáno na to, že dítě se nesmí stát kopií jiného člověka, ale potřebuje škálu rozmanitých vzorů, které mu pomohou rozvinout vlastní osobnost.

Nejvíce pozornosti autorka v knize věnuje třetí kapitole, kterou nazvala „Velké úskalí: disciplína“. Prekopová zde kromě vysvětlování definic disciplíny zdůrazňuje několik faktorů při učení se disciplíně u malých dětí. Především to, že disciplína nesmí být samoučelná a měla by připravit děti na budoucnost, dále zde hovoří o laskavé vazbě a také o zacházení s tresty.

Předposlední část publikace se zabývá chybami v systému rodiny. Autorka se zde snaží popsat rodinnou hierarchii, důležitost uvědomění si své role v rodině a poukázat na možné problémy, které zde mohou nastat. Pro lepší pochopení je uveden příklad fiktivní rodiny Jana a Lizy, kterým se krátce po svatbě narodil syn David, čímž – jak Prekopová uvádí – nastala netušená zápletka. *„U mladé matky teď obsadil první místo syn David. Její muž Jan se znovu připoutal k vlastní matce. Oba byli jednotní v tom, že narození Davida představovalo skutečný vrchol jejich manželství a pak byli v sedmém nebi přibližně až do jeho osmi měsíců. V té době došlo k nevysvětlitelnému zlomu.“* U dítěte nastalo období vzniku přílnutí k matce, po kterém dítě dokáže rozeznávat mezi osobami, ke kterým má a ke kterým nemá důvěru. Matka Davidovi projevovala náklonnost, naopak Jan chodil z práce pozdě domů a s Davidem přišel do kontaktu jen velmi málo. Jan v příběhu pokračuje: *„Když jsem se jednou vrátil z dlouhé služební cesty, natáhl jsem paže ke svému synovi a čekal, že jako obvykle přileze do mé náruče. Ale on se ke mně obrátil zády, strašně se rozječel, jako by ten křik byl jedinou jeho zbraní proti mně, nepříteli, a přimkl se k matce.“* Líza nechala nakonec dítě u sebe. V tu chvíli se Jan cítil jako otec nula. Po několika měsících si svou chybu oba uvědomili a mohli ji ještě napravit.

Pátá a zároveň poslední kapitola se jmenuje „Výchova k religiozitě“. Při prvním přečtení názvu kapitoly mě okamžitě napadla myšlenka, že tato část bude čtenáře nabádat k náboženství. S tím počítala i Prekopová a na začátek uvádí: *„V této kapitole mi nejde o to, abych propagovala určité náboženství. Pro mě je mnohem důležitější zdůraznit, že je přirozenou potřebou člověka spoléhat se na spravedlivou moc, která nad ním stojí, na její lásku a ochranu, a věřit v ni.“* Přesto při dalším čtení může v mnoha čtenářích převládat pocit, že zde autorka přeci jenom používá náboženskou terminologii více, než by bylo nutné.

Publikace je napsána velmi inspirativně a takovým způsobem, že určitě dokáže čtenáře přimět přečíst si některé autorčiny další práce. Co do obsahu, kapitoly jsou poutavé a přehledné. Možná by nebylo špatné některé z nich rozšířit, aby byly více srozumitelné pro čtenáře, kteří s touto problematikou přichází do styku poprvé.

Kniha „I rodiče by měli dělat chyby“ stojí jistě za pozornost. Nejen kvůli tomu, že ji napsala světově známá a osvědčená autorka, ale také proto, že po jejím přečtení si nejen rodiče uvědomí, kolik chyb mohou ve výchově svých dětí udělat, a tato publikace může být právě tím prvním krokem, který může pomoci tyto chyby odstranit.

Kontaktní adresa

Mgr. Lukáš Hejsek
Katedra českého jazyka a literatury
PdF UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc

PORADENSTVÍ

Lukáš Hlaváček

DRYDEN, W. *Poradenství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-371-0.

V poslední době se těší oblibě knihy, které populární formou podávají stručný přehled týkající se určité problematiky nebo celé vědní disciplíny. Jednou z nich je i *Poradenství*, kniha o rozsahu 119 stran a formátu A5. Jejím autorem je Windy Dryden, který v současné době působí na britské Goldsmiths College jako profesor psychoterapeutických studií. Kniha vyšla v originále v roce 2006 v Londýně, o dva roky později vydalo nakladatelství Portál její český překlad, který je součástí řady svazků s přízviskem „Stručný přehled“.

Jak sám autor v úvodu knihy uvádí, hlavním důvodem pro její napsání byla potřeba krátkého, přístupného textu o hlavních terapeutických a poradenských přístupech pro lidi, kteří stojí na samotném začátku své profesní kariéry. Protože se většina z těch, kteří začínají psychoterapeutickou nebo poradenskou praxí, setkává s přístupem zaměřeným na osobu, s přístupem psychodynamickým nebo s kognitivně-behaviorální terapií, předkládaný text pokrývá právě tyto oblasti.

Kniha je členěna na šest kapitol: 1. Složky poradenství, 2. Citová vazba, 3. Názory, 4. Cíle, 5. Úkoly a 6. Poradenství jako proces. V úvodní kapitole autor vysvětluje význam hojně používaného, ale ne vždy správně pochopeného pojmu „poradenství“. Nečiní tak na základě předložení formální definice poradenství, ale tím, že nejprve jmenuje jednotlivé složky poradenství. Těmi jsou v jeho pojetí dva hlavní aktéři poradenského procesu – poradce a klient. Role těchto osob jsou zde stručně popsány včetně uvedení vlastností, které by měly být dobrému poradci vlastní. Na základě objasnění základních úloh poradců a klientů jsou zde předloženy teze o tom, co opravdu můžeme za poradenství považovat. Poučné je zakončení této kapitoly, Dryden zde uvádí, „co poradenství není“ (např. poradenství není přátelení se, poradenství není léčba jako u lékaře atd.), a vyvrací tak nesprávné pohledy na poradenský proces.

Náplní druhé kapitoly jsou otázky citové vazby, která se mezi poradcem a klientem vytváří. Diskutuje se zde o pojmech jako empatie, akceptace,

kongruence, samozřejmě ve vztahu mezi poradcem a jeho klientem. Autor podává i poučení o tom, jak moc by toho poradci měli svým klientům o sobě odhalit. Dále je proti sobě stavěna nadměrná a nedostatečná angažovanost, přičemž se obě tyto krajní formy považují za nežádoucí. Komunikační styl je další důležitou proměnnou, která do procesu poradenství vstupuje. Zde se jako nejúčinnější cesta doporučuje spíše volnější, méně formální komunikační styl.

V oddílu věnovanému názorům jsou komentovány z různých pohledů názory poradce i klienta, a to hlavně ty nejběžnější. Podle autora publikace je třeba, aby zazněly všechny názory z obou stran, klient by neměl odcházet s tím, že svůj názor nevyslovil. Rozprava o názorové oblasti je zahájena vysvětlením zásady informovaného souhlasu. Budoucím poradcům se zde doporučuje, co by svým klientům měli oznámit, o čem by klienti měli vědět a s čím budou souhlasit. Autor se dále zabývá tím, jak informovat klienta o poradenském přístupu, který poradce používá. Jsou zde uvedeny i tři příklady monologů poradců různých orientací, kteří vysvětlují svůj přístup klientům. Tato, ale i další ukázky z poradenské praxe v této knize mohou posloužit začínajícím poradcům jako zdroj inspirace. V této kapitole jsou dále předkládány praktické otázky poradenství, jako např. délka sezení, poplatky atd. Problematickou otázkou poradenství je vždy mlčenlivost a její hranice. V těchto místech se autor zabývá její důležitostí, klade důraz na dodržování této zásady, zmíněny jsou však i výjimky z požadavku mlčenlivosti. V závěru kapitoly je umístěna část rozhovoru poradce Windyho s jedním z jeho klientů. Dryden v této autentické ukázce podává návod, jak získat od svého klienta informovaný souhlas.

Následující kapitola je zaměřena na další oblast pracovní aliance mezi poradcem a jeho klientem – na cíle obou účastníků poradenského procesu. Jako častý problém shledává autor otázku dosažitelnosti cílů vytyčených klienty. Přílohou této kapitoly je proto obsáhlá tabulka, která přináší příklady častých problematických cílů klientů, včetně doporučovaných reakcí terapeutů a následných tipů na přeformulování cílů klientů správným směrem.

Na oddíl zabývající se cíli navazuje pojednání o úkolech, tedy činnostech, které poradci a jejich klienti provádějí a které jsou svou povahou zaměřeny na cíl. Do popředí zde vystupují otázky týkající se odborné způsobilosti poradců při plnění jejich úkolů, protože účinnost poradenství je na nich značně závislá. V závěrečné kapitole se autor zabývá poradenstvím jako procesem.

Přestože se v poradenském procesu tradičně rozlišuje jeho počáteční, střední a závěrečná fáze, Dryden k této otázce přistupuje poněkud odlišně. Rozděluje poradenský proces na řadu postupných etap a ukazuje, jakým způsobem teorie pracovní aliance (jež je založena na práci Eda Bordina a z níž do velké míry tato publikace čerpá) inspiruje poradenskou činnost v každé etapě. Etapový model poradenského procesu má v podání Drydena šest etap, od zapojení až po zakončení. Jednotlivé etapy jsou zde podrobně popsány.

Poradenství je zakončeno přílohou, kde nalezneme adresu poradenského pracoviště autora knihy (který zde dokonce konkrétně popisuje vlaková či autobusová spojení), dále jeho odborné vzdělání, výcvik a praxi. Dryden nezapomněl ani na uvedení poplatků, jež si za poradenskou činnost účtuje. V závěrečných odstavcích konkrétně popisuje, jaký přístup v poradenství sám využívá, a podává výčet témat a otázek, o které by se měl případný klient zajímat při příchodu na vstupní rozhovor. V seznamu literatury jsou uvedeny publikace, na které autor odkazuje nebo z nichž čerpá, všechny v anglickém jazyce.

Cíl autora – představit všeobecný pohled na poradenství – lze považovat za splněný. Autor se zabývá poradenstvím především na obecné úrovni, většinu poznatků uvedených v knize je však možné aplikovat na různé konkrétní formy poradenství, včetně poradenství pedagogicko-psychologického. Poradenství je stručným a přehledným průvodcem poradenského procesu, od počátečního formování vztahu mezi klientem a jeho poradcem, až po úspěšné ukončení poradenské činnosti. Součástí všech kapitol je velké množství doporučení a návodů, určených nejen začínajícím poradcům. Kniha je napsaná populární, čtivou formou a doporučit ji lze jak poradcům všech zaměření, tak i jejich klientům a dalším, koho problematika poradenství zajímá.

Kontaktní adresa

Mgr. Lukáš Hlaváček
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
lukas-hlavacek@seznam.cz

KRUŠNÉ ZAČÁTKY UČITELSKÉ

Vladimíra Křížová

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel – příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

Každý začátek v novém zaměstnání je krušný, nejinak je tomu i v případě profese, jejímž hlavním úkolem je vzdělávání a životní příprava mladé generace. Pro studenty pedagogických fakult jsou každým rokem vydávány studijní příručky, které by je měly na dráhu učitele nejen připravit, ale též navnadit, což je v posledních letech stále obtížnější. Mezi takové publikace patří také příručka PhDr. Radmily Dytrtové, CSc., a PaedDr. Marie Krhutové *Učitel – příprava na profesi*, jež vyšla roku 2009 v nakladatelství Grada Publishing.

Příručka, kterou by bylo možné nazvat také manuálem začínajících učitelů, je rozdělena do dvou na sebe navzájem navazujících částí. První kapitola s názvem *Vhled do přípravy učitele* je rozdělena do osmi menších podkapitol, ve kterých je charakterizována nejen profesní dráha učitele, ale i jeho typologie, charakteristika jeho projevů a chování k žákům. Ve druhé kapitole nazvané *Komunikativní dovednosti učitele* se autorky více zaměřují na praktické dovednosti samotných učitelů. Jsou zde uvedeny nejen praktické ukázky a rady, ale i základní zásady pro vystupování před žáky v rámci dodržování pravidel spisovného jazyka a sebevědomého vystupování.

První velká kapitola je primárně věnována samotným studentům pedagogických fakult či začínajícím učitelům. Autorky zaměřují svou pozornost na profesní identitu pedagoga a věnují se především utváření osobnosti učitele. V kapitolách jsou popisovány vnitřní i vnější stimuly, které studenta, adepta učitelství či začínajícího pedagoga vedou k naplnění očekávání při výchovně-vzdělávacím procesu. Nejenže jsou zde nastíněny základní poznatky dřívějších zkoumání, ale je zde přihlédnuto také k novým vědeckým výsledkům, ať už domácích či zahraničních výzkumů. Typologie učitele je všem pedagogickým pracovníkům již jistě dlouhou dobu známa. Nahlédnout do shrnujících výsledků výzkumů posledních let je však přínosnější, zejména v oblasti, která během několika posledních let prošla zásadními změnami. Poznatky, které se z textu dozvídáme, nejsou čtenáři poskytovány bez praktického pohledu na věc.

V souladu s cílem celé publikace, jímž rozumíme empirická zjištění a praktické dovednosti učitele, je i v textu zaznamenán tento postup. Text je doplněn o ukázky z učitelova chování, na nichž jsou názorně demonstrovány stěžejní poznatky z textu. Ukázky vedou čtenáře k samostatnému přemýšlení, což je hlavní cíl první kapitoly – totiž naučit se sám sebe hodnotit jako sebevědomého učitele se zdravým přístupem k sebereflexi a vycházet při tom z vlastních praktických zkušeností a empiricky podložených zjištění. Z praktických ukázek pak autorky přenášejí svou pozornost na tvorbu přehledných tabulek a grafů, ze kterých jsou patrné výsledky a východiska pro další pedagogickou praxi. Vzhledem k tomu, že příručka byla psána po mnohaletých zkušenostech obou autorek na univerzitách, kde se věnovaly přípravě budoucích učitelů, můžeme považovat tyto poznatky za směrodatné a aktuální.

V textu jsou odkazy na problémy v oblasti vzdělávání učitelů z posledních let – nechybí internetové odkazy, které jsou již dnešními učiteli aktivně využívány, pozornost je však také věnována zahraničním výzkumům či studiím, díky nimž by se domácí učitelé mohli ve svých oborech dále vzdělávat.

Především pro mladé učitele a studenty pedagogických fakult je přínosná část podkapitoly *Požadavky na profesi učitele*, ve které se mohou dozvědět o stěžejních bodech, které je budou provázet na jejich cestě profesním životem. Zvláštní důraz je kladen na sebereflexi učitele, již by si měl osvojit student pedagogických disciplín, např. s pomocí tzv. studentského portfolia, které by mohlo být přínosem pro samotnou školní praxi.

Jak vlastní sebehodnocení a sebereflexe mohou ovlivnit přístup mladého učitele k povolání? Jaké mají být jeho dovednosti či jaké jsou zásady profesní komunikace? Na tyto otázky se autorky snaží odpovídat v závěru první kapitoly, na kterou plynule navazuje kapitola druhá s názvem *Komunikativní dovednosti učitele*. Tato druhá část publikace je zaměřena více praktickým směrem. Zejména mluvenému projevu je věnováno několik podkapitol, přičemž jsou zdůrazňovány nevhodné prohrěšky mluveného projevu. Popisována je také nonverbální komunikace s důrazem na vyučovací proces.

Praktické informace se čtenář dozví zejména v podkapitolách *Vyučovací jazyk* a *Zásady výslovnosti spisovného českého jazyka*. Jedná se o část publikace, která apeluje na užití spisovného jazyka, nabádá ke kultivovanému vystupování učitelů a tím k rozvoji a užívání spisovného jazyka u žáků. Velice praktické a v profesi učitele vyhledávané jsou rady cílené na hlasovou hygienu. Poslední podkapitola publikace pak odkazuje na grafický projev učitele, což bývá často opomíjený, a přitom zcela běžný úkaz ve školství.

Za velmi prospěšný a vhodný počín obou autorek považujeme dvě přílohy, které jsou umístěny na konci publikace. V prvním případě se jedná o podrobný a bodově hodnocený dotazník interakčního stylu učitele, kterému je v příručce věnována rozsáhlejší podkapitola. Díky přehlednému bodovému systému může čtenář velmi rychle zjistit, do jaké dimenze učitelského stylu spadá. Podobně hodnotíme též druhou přílohu, obsahující dotazník zjišťující komunikační ostych pro dospělé řečníky. Ten koresponduje spíše s druhou částí publikace, je ovšem neméně zajímavý. Inspiraci studentům i pedagogickým pracovníkům přináší v závěru literatura, ze které autorky čerpaly. Ačkoliv je celá publikace rozmístěna na 121 stranách formátu A5, je výčet sekundární literatury opravdu značný. V seznamu se objevují tituly domácích i zahraničních autorů, které mohou být pro čtenáře velkým pomocníkem při hledání dalších poznatků v oblasti pedagogického vzdělávání. Nechybí ani internetové adresy odkazující na přípravu budoucích i již činných učitelů, opět jak domácího, tak i zahraničního znění.

Samy autorky svou publikaci charakterizují jako text, který je určen „pedagogům, učitelům a studentům učitelství, kteří se připravují na vysokých školách na svou učitelskou dráhu“. Po prostudování této praktické příručky, která stručným, ale jasným stylem přibližuje problematiku postavení současného učitele v české škole, nelze než souhlasit.

Kontaktní adresa

Mgr. Vladimíra Křížová

Katedra českého jazyka a literatury

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo náměstí 5

771 40 Olomouc

NOVÉ MOŽNOSTI KREATIVNÍ INTERPRETACE LITERÁRNÍHO TEXTU

Jana Kusá

Gejgušová, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2009. 117 s. ISBN 978-80-7368-729-8.

*„Vůz je vozem, pokud jezdí. Literatura zasluhuje svého jména, jen když plní
mezi čtenáři svou funkci. Psáti knihy a čísti knihy jsou tedy dvě větvě
jediné tvořivosti a ten pak, kdo při té práci dosáhne vyšší míry života,
ten čte dobře a píše dobře.“*
V. Vančura

Slovy, jimiž Vladislav Vančura již před více než půlstoletím s možná ne-
tuseným smyslem pro nadčasovou platnost nastínil základní poslání a vý-
znam literatury, uvádí PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D., publikaci s názvem
Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole, jež byla
vydána v roce 2009 Ostravskou univerzitou v Ostravě. Ivana Gejgušová svůj
odborný zájem již dlouhodobě soustředí na oblast didaktiky literární výchovy
a vydání monografie tak zastřešuje její dosavadní činnost. Předkládaná kni-
ha reflektuje, shrnuje a hodnotí mnohaleté zkušenosti autorky a představuje
svěží pohled na aktuální problematiku interpretace literárního textu nejen
z hlediska literárně teoretického, ale především z hlediska didaktického.

Publikace je rozdělena do šesti kapitol, přičemž dvě z nich tvoří stěžejní
bloky práce, jež jsou dále přehledně strukturovány do podkapitol. V úvodním
slovu Ivana Gejgušová osvětluje nejen motivační podněty, které ji přivedly
k uspořádání monografie, ale upozorňuje také na neuspokojivý a nevyrovnaný
stav koncepce literární výchovy ve vybraných školních vzdělávacích progra-
mech, spočívající například v nejednotném přístupu k rozdělení žánrově-tema-
tického a chronologického pojetí výuky literární výchovy na základní škole.

Na úvodní kapitolu plynule navazuje pojednání o základních theoretic-
kých východiscích moderní didaktické interpretace literárního díla. Autorka
se zamýšlí nad funkcí uměleckého textu v hodinách literární výchovy na
základní škole a hodnotí význam mezipředmětových a vnitřipředmětových

vazeb ve vztahu k literární výchově. Akcentuje sepětí literární výchovy s ostatními společenskovědními a uměleckovědními disciplínami, soudržnost jednotlivých složek předmětu Český jazyk a literatura a adekvátní vyvážení literární historie, teorie a kritiky ve výuce. Autorka se ztotožňuje s názorem Ladislavy Lederbuchové a chápe literární dílo jako umění, jež není pouhým prostředkem získávání informací, ale zvláště nástrojem probouzejícím a rozvíjejícím komunikaci mezi učitelem, žákem, literárním textem a jeho autorem. Teoretická východiska monografie doplňuje stať zachycující závažné aktuální problémy literární výchovy, k nimž patří zejména otázka dětského čtenářství, omezená reflexe současného stavu literární vědy ve výuce literární výchovy či neúměrné množství požadavků kladených na žáky při osvojování literárněvědné terminologie. Ve svém výkladu Ivana Gejgušová navazuje na české i zahraniční odborníky oborové didaktiky a v mnohých aspektech jejich studie na základě vlastního bádání rozšiřuje a aktualizuje. Přínosem práce je taktéž kritický pohled na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a na vybrané školní vzdělávací programy, které autorka podrobila dílčí obsahové analýze.

Významnou část publikace tvoří kapitola nazvaná *Práce s uměleckým textem v literární výchově*. Autorka předkládá soubor literárních ukázek doplněný o návrhy možných interpretačních postupů. V úvodní části kapitoly se opětovně vrací k problematice literárně teoretických znalostí žáka základní školy, které jsou nezbytnou podmínkou úspěšného navázání kontaktu s literárním textem. Ve svých úvahách vychází z výčtu termínů uvedeného v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a doporučuje jeho případné úpravy, vyplývající z literárních textů, jež jsou ve výuce analyzovány. Součástí práce je návrh modifikace terminologického minima, vycházející z potřeb literárních ukázek, pomocí nichž autorka v monografii prezentuje vybrané interpretační metody a formy práce. Soubor rozmanitých metodických návrhů je založen na koncepci plynule postupující od prvních kontaktů žáka s textem až k pestrým analytickým aktivitám zaměřeným například na rozbor názvu díla nebo pásma vypravěče a pásma postav. Autorka ve svých metodických návrzích překračuje dimenzi jednoho uměleckého textu a poukazuje na možnosti srovnání několika tematicky blízkých literárních děl. Přivádí tak žáka k hledání souvislostí nebo rozdílů a rozvíjí jeho interpretační schopnosti. Další podkapitola je věnována kreativním metodám, které vycházejí ze sepětí textu, obrazu a dramatických elementů, a často zpětně zintenzivňují vztah

mezi žákem a literárním dílem. Závěrečná část souboru metodických návrhů doplňuje teoretická východiska práce a připomíná interpretační techniky sloužící k hledání vnitropředmětových a mezipředmětových souvislostí.

V celkovém pojetí monografie se zřetelně odráží precizní přístup autorky a její bohaté zkušenosti jak s praktickou výukou na základních a středních školách, tak především v oblasti výzkumné a vědecké, což dokazuje například reprezentativní výběr literárních ukázek a metod jejich didaktické interpretace. Přínosný je také soupis primární a sekundární literatury, z které autorka při zpracování knihy vycházela a jež představuje nepostradatelný zdroj informací pro široký okruh potenciálních čtenářů. K dalším přednostem publikace patří logická struktura textu, přehlednost a jednotné grafické zpracování.

Monografie *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole* je výjimečnou odbornou prací, která nalezne zcela jistě své právoplatné místo v teoretickém zázemí didaktiky literární výchovy a získá si zájem nejen odborné pedagogické veřejnosti. Vzhledem ke značné orientaci na praktické vyučování poslouží nepochybně také studentům učitelství českého jazyka a literatury a učitelům literární výchovy jako pramen cenných inspirativních podnětů a nápadů pro jejich vlastní výuku a stane se tolik potřebnou teoretickou a metodickou oporou usnadňující a obohacující složitý proces didaktické interpretace.

Kontaktní adresa

Mgr. Jana Kusá

3. ročník doktorského studijního programu Pedagogika

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc

Žižkovo náměstí 5

77140 Olomouc

jana-kusa@seznam.cz

ZTĚLESNĚNÁ ZKUŠENOST: PROCESUÁLNÍ PRÁCE S TĚLEM

Helena Řeháčková

KELEMAN, S. *Ztělesněná zkušenost: procesuální práce s tělem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 112 s. ISBN 978-80-7367-664-3.

Autor publikace, kalifornský terapeut Stanley Keleman, se již několik desetiletí zabývá vzájemnou propojeností emocí, myšlenek a slov s pohyby a strukturami těla. Od roku 1971 je ředitelem Center for Energetics Studies v Berkeley v Kalifornii, kde v současné době také žije a působí v soukromé praxi. Zde také vyšlo jeho předchozí dílo, u nás vydané v roce 2005 nakladatelstvím Portál pod názvem *Anatomie emocí*, na jehož východiska autor touto populárně-naučnou publikací navazuje. Od roku 1990 se spíše než na terapii Keleman zaměřuje na výchovu a vzdělávání.

Kelemanova formativní psychologie nahlíží na organismus jako celek, kde se prožitá životní zkušenost, zejména ta silně emočně podbarvená, určitým způsobem ztělesňuje, tj. otiskuje do struktury těla. Autor popisuje tuto tendenci nabýt a udržet tvar jako všudypřítomnou. Veškeré počítky, pocity a myšlenky vidí jako strukturované pohybové vzorce.

Knihu rozčlenil do sedmi kapitol, v rámci kterých se pokouší vyložit, jakým způsobem ztělesňování skutečnosti probíhá. Po krátkém úvodu v první kapitole *Povaha strukturujícího procesu* popisuje způsob, jak člověk sám sebe svalově, smyslově, imaginativně a emočně užívá, jak se jeho tělo v emočních situacích křiví a jak mohou vznikat různé strukturované vzorce jednání a výrazu. Činí tak popisem metody odhalování vlastního strukturujícího procesu s názvem JAK (tedy *jak* tu kterou konkrétní činnost člověk provádí). Toto cvičení pomáhá rozvinout vnímavost vůči počítkovým vzorcům a motoricko-emočním impulsům. Má pět dílčích navazujících kroků: prvním je obraz současné situace (Co dělám?). V druhém kroku se člověk dotýká způsobu, jakým sám sebe používá (Jak to dělám?). Třetí vrstvou zkušenosti je odhalení způsobu, jakým narušuje a ukončuje nepotřebné struktury (Jak to přestávám dělat?) a čtvrtou fází je inkubace a stvoření (Co se stane, když s tím přestanu?). Posledním krokem je příležitost použít nově naučené (Jak využiji to, co jsem se o sobě nově naučil?).

Následuje druhá kapitola s názvem *Všední život*, která nabízí podněty k použití metody JAK v běžných situacích každodenního života, které poskytují prostor ke zkoumání osobního strukturujícího procesu. Vede k odhalování zažitých posturálních a pohybových vzorců a stereotypů a uvědomování si jejich imaginativních souvislostí, jejich postupné přeměny a vytváření nového jednání. Kapitola je ukončena cvičeními sebereflexe a krátkou kazuistikou.

Ve třetí kapitole *Proč JAK funguje* autor vysvětluje pulzační mechanismus přirozeného fungování organismu (formou stlačování, tlaku a uvolnění). Pokud jsou pulzační vzorce slabé, jsou slabé i hranice a jedinec má problém s vytvořením tvaru; pokud je pulzační vzorec nadměrně kontrolován, jsou hranice příliš těsné, svaly jsou spastické a volný pohyb není možný. Opět se zde setkáváme s přirovnáním lidského těla k harmonice. Pojmosloví pro svá přirovnání si Keleman půjčuje z mechaniky podobně jako ve své předcházející výše jmenované knize.

Ve čtvrté kapitole s názvem *Vnitřní život* uvádí autor dílčí kroky procesuální práce s tělem, které slouží k vytváření niterného života. Přesunuje pozornost od života žitého navenek k potřebě vytvořit si a uhájit soukromý prostor, a to v kontinuu hloubka–povrch. Každý individuální postoj je zde zdrojem informací o osobní emocionální historii daného člověka. Autor zde v podkapitolách používá různý jazyk – jednou věcný, jindy až básnický; hraje si se slovy a načrtává jistou jedince přesahující skutečnost.

Pátá, nejdelší kapitola *Příběhy a somagramy*, se nese v terapeutickém duchu a zabývá se integrativní funkcí vytváření individuálních příběhů. Příběh je zde organizátorem akce, nese jakousi vnější zprávu o člověku, o jeho historii, o poselství, která v dětství obdržel od jiných osob a která se jistým způsobem ztělesnila. Autor uvádí, že používáním pěti kroků cvičení lze odhalit vnitřní strukturu takového příběhu a přesunout se od toho, co bylo, k tomu, co by být mohlo a uvést tuto možnost v život. Na dokreslení této teorie uvádí kazuistiky se somagramy, symbolickými obrázky zachycujícími emoční zkušenost spojenou s příběhem. Ty klientům pomáhají lépe popsat životní situace a odhalit způsob, jak jsou tvary a konflikty udržovány.

Šestá kapitola *Podoba je minulost v přítomnosti* se věnuje excitaci a úlekové reakci, jejichž nadbytek v průběhu vývoje může dle autora postupně vést k fyzickým potížím či emocionálním a kognitivním poruchám. Teoretická část je opět doplněna několika kazuistikami s doprovodnými obrázky, které ulehčují porozumění.

Poslední kapitolu s názvem *Formativní cesta* tvoří jen pět stránek, které obsahují jakési poselství autora směrem ke čtenáři. Člověk nemůže efektivně změnit svou mysl, dokud nerozpozná a nezmění své nefunkční tělové vzorce. Do těchto vzorců jsou formovány jak pocity, tak myšlenky, proto nové chování a jednání vzniká jejich restrukturalizací či destrukcí a vytvořením nových. Autor tuto teorii aplikuje na širokou škálu běžných interakcí, například neanalyzuje konflikt v příčinných souvislostech, jak bývá běžné, ale hledá jeho somatickou strukturu, způsob jakým se člověk s konfliktem obvykle fyzicky vyrovnává. Nabízená metoda ukazuje možnost, jak tento zafixovaný tvar efektivně přestavět, a nabízí tak alternativní cestu k hlubšímu sebepoznání v celostním smyslu a lepšímu zacházení se sebou samým i ostatními lidmi.

Způsob, jakým je publikace napsána (kombinace filozofických úvah, odborných termínů, metafor a prakticky zaměřeného textu), je poměrně náročný. Není jasné, k jakému typu čtenáře autor vlastně promlouvá. Viz například: *„Pulzace je základní self – je to proud s vlnami generujícími touhu, pocity, myšlenky a činy. Pulzace je preosobním dědictvím. Představuje vnější vrstvu směřující do membrány a nádoby, která odděluje vnější od vnitřního. Tímto způsobem se proud stává strukturovaným a vnější může hovořit s vnitřním.“* (s. 36).

Ač je kniha utlá, text je poměrně košatý a základní myšlenka se na mnoha místech různým způsobem opakuje. Text je doprovázen ilustracemi, které usnadňují pochopení. Velmi dobrá jsou cvičení v sebereflexi, připojená k některým tematickým celkům.

Hlavním poselstvím této utlé populárně-naučné publikace je vyzdvížení důležitosti tělové zpětné vazby a využití tělových signálů ve vlastním formativním procesu skrze uvedená cvičení. V dnešní uspěchané době, kdy tlak civilizovaného světa vede ke stále ostřejšímu oddělování těla a mysli, může být kniha dobrým zdrojem zamyšlení a motivace jak pro pracovníky pomáhajících profesí, tak pro čtenáře se zájmem o sebepoznání a seberozvoj

Kontaktní adresa

Mgr. Helena Řeháčková

Ústav pedagogických věd Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně
Mostní 5139

760 01 Zlín

rehackova@fhs.utb.cz

Autorka recenze je doktorandkou na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

ZAČAŤ INKLÚZIU OD MATERSKEJ ŠKOLY?

Alžbeta Sykorjaková

KOVÁČOVÁ, B. *Inkluzívny proces v materských školách. Začlenenie dieťaťa s „odlišnosťami“ do prostredia inkluzívnej materskej školy*. Bratislava: Musica Liturgica. 2010. 100 s. ISBN 978-970418-0-9.

„Nie, nie. Vážne je mi to ľúto, ale nedá sa. Nemáme podmienky na prijatie ,takéhoto‘ dieťaťa. Obec nám neposkytne finančný príspevok na posilu a... Nedá sa!“

Po podobných „výrokoch“, ktorými bol priateľkin syn neprijatý do X-tej materskej školy, som zasadla pred internet a začala prehľadávať, čo by len malú zmienku o tom, že sa „to dá“ ... prijať a naučiť sa žiť bez rozdielov, osočovania. Spomínaný chlapec je „odlišný“, jeho inakosť má meno autizmus. Veľakrát ľudia zabúdajú na pozdrav a otázku: „Ahoj. Ako sa voláš?“ So zmašteným obočím privítanie zamenia za: „Je chorý? Divný? Čo mu je?“ O integrácii na základných školách som našla aké také ohlasy, pokusy, diskusie. Pozabudlo sa na predškolské zariadenia, ktoré bývajú často základom pre vznik sociálnych väzieb a vzťahov medzi deťmi. Moje vyhľadávanie bolo nakoniec úspešné. Do rúk sa mi dostala dôležitá publikácia, ktorá má nezastupiteľné miesto v pedagogických kruhoch. Odborná literatúra s titulom *Inkluzívny proces v materských školách* bola potrebná ako soľ. Jej autorka Barbora Kováčová skĺbila svoje teoretické znalosti a skúsenosti z praxe (z oblasti integrácie/inklúzie). Autorka sa v praxi zameriava aj na aplikáciu expresívnych terapií v liečebno-pedagogickej intervencii. Momentálne pracuje ako vysokoškolský pedagóg na katedre liečebnej pedagogiky UK v Bratislave.

Rozpracovaná teoretická časť je členená na kapitoly a doplnená krátkymi výpoveďami pedagógov, rodičov a detí. Autorka prvotne vymedzuje rozdiel medzi dvoma vedúcimi pojmami integrácia a inklúzia, čím postupne uvádza čitateľa do problematiky inkluzívneho procesu. Inkluzívny proces nie je zameraný na odstránenie rozdielov, či zmenu človeka, ale na prijatie každého, aký je vo svojej jedinečnosti. Autorka poukazuje na dlhodobosť procesu, pričom sa nejedná len o zmenu a formovanie názorov na školách, ale o zmenu postojov a filozofie celej spoločnosti. Opakom empatie a solidarity sú stigmy, ktoré sa vo forme predsudkov šíria do (po)vedomia spoločnos-

ti a často znepríjemňujú život ľuďom s „odlišnosťou“. Autorka uvádza tri zdroje stigmaty. Telesnú: dieťa sa „líši“ svojou telesnou schránkou od iných. Veľakrát sú predkladané „argumenty“ typu: „Nemáme adekvátne priestory.“ Ďalej je to stigma psychického zdravia: „Narúša činnosť skupiny.“ Posledná stigma zahŕňa prislusnosť k určitej skupine (rasová, národnostná, náboženská). Do popredia sa dostáva aj zaujatie stanoviska dieťaťa s „odlišnosťou“ k stigmám. V ďalšej kapitole autorka popisuje proces vylúčenia a začlenenia detí v priestore MŠ. Kapitola je obohatená názornou ukážkou dvoch rodičov, podávajúcich žiadosť do rozdielnych MŠ, so spoločným cieľom – prihlásiť svoje dieťa do materskej školy. Prvá ukážka je jasným príkladom stigmaty zo strany riaditeľky a pedagóga, čo vyústi až k diskriminácii a segregácii dieťaťa. Paradoxne pôsobí druhá ukážka. Poukazuje na odbornosť pedagógov a najmä na snahu vytvoriť pre dieťa inkluzívne prostredie a podporiť súdržnosť v skupine detí. Z nasledovného môžeme vydedukovať, že veľký podiel na tom, ako prebehne a či vôbec bude inklúzia možná, majú pedagógovia materských škôl. Prvoradá je, ako oni prijmu dieťa a príkladom budú viesť a učiť ostatné deti. Ide o vytváranie akceptácie, priateľstva, pomoci bez akýchkoľvek rozdielov. Autorka v publikácii poskytuje inšpiratívne námety pre pedagógov na podporu integrácie prostredníctvom hry (napr. kvety na lúk – každý má inú farbu aj vôňu, ale všetky rastú na jednej lúke a každý kvietok tam má svoje miesto).

Autorka uvádza aj potrebu ranej intervencie, ktorá je neodlučiteľná s prevenciou a to v oblasti primárnej (osveta, pôsobenie na širokú verejnosť), selektívnej (aktívne vyhľadávanie rizikových jedincov) a indikovanej (snaha zabrániť recidíve). Prostredníctvom prevencie možno v stigmatizačnom prostredí dospieť k destigmatizácii. V recenzovanej publikácii, autorka ďalej rozpracovala posudzovanie inkluzivity prostredia v MŠ a hodnotenie kvality inklúzie. Objasňuje metódy, ktoré sa dajú na tento proces použiť. SWOT analýza (angl. Strengths – silné, Weaknesses – slabé, Opportunities – šance a Threats – riziká) slúži na zistenie stavu inkluzivity zariadenia. Prostredníctvom SWOT analýzy môžeme posúdiť externé a interné faktory inštitúcie. Okrem spomínanej analýzy môžeme na verifikáciu inkluzivity použiť aj Ishikawa diagram, tzv. „rybia kosť“. Viac o princípe a analýze tvorby rybiej kosti sa dozviete v publikácii.

Publikáciu Kováčovej okrem odborníkov ocenia aj rodičia, ktorí napriek často vynakladanému úsiliu „bojujú s veternými mlynmi“ a pritom chcú pre svoje deti len jedno, aby bolo šťastné. Publikáciu odporúčam aj ako študijný

materiál vhodný pre študentov liečebnej, špeciálnej i elementárnej pedagogiky. I keď je problematika okolo inklúzie na Slovensku málo spracovaná, verím, že sa po prečítaní publikácie bude táto myšlienka šíriť nie len v našom (po)vedomí, ale aj v srdciach.

„Som šťastná! Pre mňa je to taká úľava, vidieť svoje dieťa, ako ho prijali, ako sa teší, ako sa stalo súčasťou triedy bez problémov, bez reptania, ako rovnocenný im.“ (Matka dieťaťa s telesnou „odlišnosťou“, cit. z recenzovanej publikácie na str. 52.)

Kontaktná adresa

Bc. Alžbeta Sykorjaková
Katedra liečebnej pedagogiky
PdF UK v Bratislave

FILOSOFICKÁ REFLEXE NĚKOLIKA POJMŮ ŠKOLSKÉ PEDAGOGIKY

Kateřina Švestková

PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.

Pojmy jako výchova, vzdělání, učitel a žák, či třeba princip názornosti, tvoří pomyslnou základnu v pedagogických vědách. Jejich výklad nebývá zcela jednoznačný a v průběhu staletí se jejich význam mění a posouvá dle potřeb a nároků doby. Aktuální etapa této proměny se začala formovat v 19. století, kdy výchova a vzdělávání mimo rodinu nabyly značný význam. Na důležitosti získala především moderní technověda, která se stala nezbytnou součástí života dnešní společnosti.

Odborná teorie pracuje se skutečnostmi a souvislostmi, jež jsou uchopeny v podobě definic a pojmů. I přes současnou proměnu školství, jež přináší nové cesty a možnosti jak koncipovat školní výuku, se uplatnění a význam základních pedagogických pojmů ustálil a není podstatně měněn. Je tedy zapotřebí o nich nadále uvažovat a psát? Bezesporu ano, neboť v takových případech není cílem přinést zcela nové poznatky, ale poukázat na možné souvislosti, které mohou v „samozřejmosti“ známých pojmů uniknout pozornosti.

Radim Palouš svým specifickým zpracováním této problematiky vybočuje z řad autorů, kteří se snaží o uchopení základních pedagogických pojmů. V roce 2010 vydal útlou knihu, nazvanou *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Její text vychází z Patočkovy filosofie výchovy a, jak autor uvádí, vznikal a vyvíjel se po dobu dlouhou přes půl století, kdy o jednotlivých myšlenkách přednášel, diskutoval a psal v periodickém i neperiodickém tisku doma i v zahraničí.

Kniha je členěna do šesti kapitol, zabývajících se filosofickým rozбором vybraných pedagogických pojmů. Jednotlivá témata v rámci kapitol jsou graficky oddělena a stěžejní myšlenky textu jsou zvýrazněné. Úvodní část knihy vystihuje význam pojmů a definic pro odbornou teorii a smysl jejich zpracování. První kapitola tvoří náhled na vybrané základní pedagogické pojmy. Stručně vysvětluje jejich obsah, původ slova a nezřídka také vývoj pojmu.

Následující kapitoly představují analýzu pojmů jako výchova, vzdělání, učitel a žák a princip názornosti. Poslední část knihy se zabývá otázkou, kde se odehrává výchova a vzdělávání. Celou publikaci uzavírá epilog, jenž se ve čtyřech větách účelně zamýšlí nad smyslem použití pojmů a významu práce učitele.

Knihy je psána čtivým a poměrně srozumitelným jazykem. Její obsah je však blíže filosofickým nežli pedagogickým textům. Při výkladu autor většinou začíná uvedením daného pojmu do všeobecně známé roviny a postupně se přesouvá k popisu oblastí, které s vybraným termínem souvisí. Dále se zabývá spornými otázkami, závisějícími na sledované problematice, a nakonec se znovu navrácí přímo k jádru původního pojmu. Tím se uzavírá pomyslný kruh filosofických zamyšlení nad sledovanou oblastí.

Pro pedagogické pracovníky a studenty učitelství může být recenzovaná publikace zajímavá novým pojetím známé a mnohokrát zpracované problematiky. Naleznou v ní jiný úhel pohledu na některé základní pedagogické pojmy a uvědomí si řadu souvislostí, jež by při „čistě pedagogickém“ rozboru sledovaného pojmu mohly uniknout pozornosti.

Kontaktní adresa

Mgr. Kateřina Švestková
studentka DSP, obor Pedagogika
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
779 00 Olomouc
k.filipi@seznam.cz

RECENZENTI

PhDr. Barbora Bazalová, Ph.D.
Doc. RNDr. Jaroslav Beránek, CSc.
Doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D.
Mgr. Nora Gill, Ph.D.
Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.
JUDr. Gabriela Halířová, Ph.D.
Mgr. Adéla Hanáková
Mgr. Terézia Harčariková, Ph.D.
Doc. PhDr. Drahomíra Holoušová, CSc.
PaedDr. Marie Hrachovcová
PhDr. Vlasta Hrdličková, Ph.D.
PhDr. Mgr. Zuzana Hubinková, Ph.D.
Doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.
Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
Mgr. Eva Kaněčková
Doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
Doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.
Doc. PhDr. Karel Konečný, CSc.
Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.
PhDr. Pavel Kopeček
PaedDr. Zdena Kráľová, Ph.D.
Mgr. Jan Kubrický, Ph.D.
Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.
Doc. PhDr. Milena Kurelová, CSc.
PaedDr. Jiří Langer, Ph.D.
Prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.
Mgr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.
Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.
Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.
Mgr. Josef Nevařil, Ph.D.
Doc. PaedDr. Jiří Nikl, CSc.

Mgr. Zdenka Nováková, Ph.D.
Doc. PhDr. Otto Obst, CSc.
Mgr. Jan Petr, Ph.D.
PaedDr. Petr Petráš
Mgr. Jitka Plischke, Ph.D.
Doc. PhDr. Libuše Podlahová, Dr.
PhDr. Petra Potměšilová, Ph.D.
PaedDr. Marta Rybičková, Ph.D.
Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
Mgr. Margita Schmidtová, PhD.
Mgr. Gabriela Smečková, Ph.D.
Mgr. René Szotkowski, Ph.D.
PhDr. Michal Šerák, Ph.D.
Prof. PhDr. Dušan Šimek
PhDr. Eva Švarcová, Ph.D.
Doc.PaedDr. Darina Tarcsiová, PhD.
Doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.
Doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Mgr. Vladimír Vaněk, Ph.D.
Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Prof. PhDr. Marie Vitková, CSc.
Doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.

E-PEDAGOGIUM

Nezávislý časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol

Ročník 2010, IV. 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 2010

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
tel.: 585 635 012
e-mail: helena.grecmanova@upol.cz

Vychází čtyřikrát ročně

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

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