

Pedagogická fakulta
Univerzity Palackého
v Olomouci

III/2018

e-PEDAGOGIUM

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice



VĚDECKÁ RADA/SCIENTIFIC BOARD

Předseda vědecké rady/Chairman of Scientific Board
doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Zástupce předsedy vědecké rady/Deputy Chairman of Scientific Board
Prof. PhDr. PaedDr. Martin Žilínek, Ph.D.

MEZINÁRODNÍ VĚDECKÁ RADA/INTERNATIONAL SCIENTIFIC BOARD

Em. Prof. Dr. Konrad Bundschuh	LMU München, DE
doc. PaedDr. PhDr. Jiří Dostál, Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
Imron Wakhid Harits, Ph.D.	Trunojoyo University Madura, Indonesia
Prof. Des Hewitt	University of Warwick, UK
Patricia Huion	University College Leuven-Limburg, BE
Prof. dr hab. Jolanta Karbovniczek	Akademia Ignatianum w Krakowie, PL
Dr. Steven Kohn	Valdosta State University, USA
doc. PhDr. Jaroslav Koťa	Univerzita Karlova v Praze, CZ
Prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
Dr. Anna Romagnuolo, PhD	Università della Tuscia, Viterbo, IT
Doc. PhDr. Václav Řeřicha, CSc.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
PaedDr. PhDr. Denisa Selická, Ph.D.	Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, SK
Doz. Dr. Ulrike Stamm	Humboldt-Universität zu Berlin, DE
PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.	Univerzita Karlova v Praze, CZ
doc. PaedDr. Darina Tarciová, CSc.	Univerzita Komenského v Bratislave, SK
doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.	Univerzita Palackého v Olomouci, CZ
Jonathan White	University of Derby, UK
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, CZ

REDAKCE

Výkonná redaktorka
PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Redaktoři:

PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.
PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.
PhDr. Milan Polák, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

e-PEDAGOGIUM

III/2018

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice

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

Jazyková úprava: Mgr. Milan Polák, Ph.D.
Mgr. Silvie Zdražilová

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Předseda redakční rady: doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Příspěvky prošly recenzním řízením.

Časopis je zařazen do Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR schváleného Radou pro výzkum a vývoj ČR, je evidován a zařazen do databází Index Copernicus™, WorldCat®, ERIH PLUS a EBSCOhost.

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

Obsah

Úvodník.....	5
--------------	---

Odborné články a statě

Vliv metakognitivních znalostí na kvalitu písemného projevu žáků základní školy	7
---	---

JANA ADÁMKOVÁ

Diagnostika percepce mluvené řeči u osob s neurogenními poruchami komunikace	14
--	----

LUCIE VÁCLAVÍKOVÁ

Narušená komunikační schopnost dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí jako interdisciplinární problém. Možnosti sociálně pedagogických intervencí.....	21
---	----

ŠTEFAN CHUDÝ, ALENA JÜVOVÁ, SIMONA BAZALOVÁ

Připravenost pedagogických pracovníků základních škol na výuku dětí s Aspergerovým syndromem.....	36
---	----

ZDEŇKA KOZÁKOVÁ, VERONIKA PAVLIČKOVÁ

Percipovaná sociální opora od spolužáků u vybraných rolí v šikaně	44
---	----

JIŘÍ KRESSA

Vnímanie pojmu primárna prevencia vychovávateľmi v školskom klube detí.....	53
---	----

GABRIELA CITTERBERGOVÁ, MICHAL NOVOCKÝ

Využívanie Školských klubov detí a ich vplyv na dieťa z pohľadu rodičov.....	64
--	----

MICHAELA BIELIKOVÁ, ZUZANA BÁNOVČANOVÁ

Soukromé doučování z pohledu žáků českých základních škol.....	78
--	----

BARBORA TERREROS

Vybrané metody sociální práce s dětským pacientem.....	93
--	----

DAGMAR PITNEROVÁ

Recenze a krátké zprávy

Škola srdce(m) – Waldorfské inspirace a proměny současné pedagogiky.....	107
--	-----

TEREZA KALÁČKOVÁ

Mental processing of Western music harmony: Some developmental and cognitive aspects.....	109
--	-----

MONIKA VACOVÁ

K tématu holokaustu v literatuře pro děti a mládež.....	111
---	-----

MILAN MAŠÁT

Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace.....	113
--	-----

EVA ŠVECOVÁ

Úvodník

Vážení čtenáři,

v rámci interdisciplinárního výzkumu představujeme texty, které jsou zaměřeny na problematiku inkluze a edukace žáků se speciálními potřebami. Inkluzivní koncept české školy je vzhledem k současné situaci diskutován intenzivně, a to jednak v širším kontextu, jednak z ohledem na konkrétní potřeby jednotlivců. Nejdůležitějšími partnery při zajišťování kvalitního vzdělávání jsou, kromě odborníků interdisciplinárního týmu, pro inkluzivní školu rodiče. Stejně jako v naší společnosti existují rozdíly v oblasti ekonomické, sociální, či názorové, také učitelé komunikují s rodiči, jejichž přístup ke vzdělávání se výrazně liší.

Rodiče z různých společenských vrstev vyznávají odlišné hodnoty a stejně tak jsou odlišné jejich představy o výchově i vzdělávání a o smyslu života. Jakmile se dostáváme k řešení školních problémů žáka, přichází v chování rodičů ke slovu především aktuální stav jejich emočního ladění. Racionální uvažování mnohdy následuje až po vysvětlení a zklidnění situace, které jsou vystaveni.

I když se informovanost rodičů či jiných zákonných zástupců o školní problematice zvyšuje, nelze opomenout opačnou stranu spektra rodičovských přístupů a reakcí, kdy neinformovanost a nezáměr rodiny způsobují dítěti vážné problémy. Je pak otázkou, zda chování dospělých z těchto rodin lze označit za dítěti prospěšné. Jde především o to, jakým způsobem chápou svou roli ve výchově a vzdělávání vlastního dítěte a zda si uvědomují, že dítě bude přebírat jejich kulturní vzorce a stereotypy chování.

Mnozí rodiče na možnost ovlivnit výchovu dítěte rezignují a zříkají se tak zodpovědnosti, kterou přenášejí na školy a na další vzdělávací instituce. Pozoruhodné je, že i přesto pak někteří neváhají činnost těchto institucí kritizovat.

V pedagogickém výzkumu se tak objevují témata, která řeší společensky závažnou problematiku primární prevence v mimoškolních aktivitách žáků základních škol, dětí s narušenou komunikační schopností, témata chudoby rodin s dětmi v předškolním či mladším školním věku. Pozornost se zaměřuje také na sociální oporu šikanovaných žáků, případně na metody sociální práce s dětskými pacienty.

V tomto kontextu je třeba zdůraznit potřebu dosažení pozitivního synergického efektu v edukaci, jejíž cesty nejsou pro některé žáky zcela přímé. Inkluzivní vzdělávání lze podpořit také prostřednictvím etické výchovy zaměřené na prosociální chování, posílením výchovného působení školy se pokusit oslabený vliv rodiny kompenzovat.

Cíle školy i rodiny by měly být podobné, totiž naučit žáky slušnému a zdvořilému chování, umožnit jim přijmout zodpovědnost za své vzdělávání, podporovat a motivovat je k samostatnému učení a tak jim pomoci obstát v životě. K tomu, aby se toto podařilo, dospělí by měli mít občas možnost nahlédnout do okolního světa očima svých dětí.

Redakce

Odborné články a statě

Vliv metakognitivních znalostí na kvalitu písemného projevu žáků základní školy

Jana Adámková

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na proces produkce textu žáky základní školy, zejména pak na jeho metakognitivní rovinu. Autorka upozorňuje na přímou souvislost mezi tzv. metakognitivní znalostí a kvalitou textů, které žáci v průběhu školního vzdělávání produkuje. Předložená studie prezentuje možnosti diagnostiky v oblasti metakognitivních znalostí. Ta sehrává důležitou roli při rozvíjení textové kompetence žáků, přímý vliv má ale rovněž na hodnocení písemného projevu žáků základní školy.

Klíčová slova: písemný projev, žák základní školy, produktivní textová kompetence, metakognitivní znalost.

Influence of metacognitive knowledge on writing quality of pupils attending elementary schools

Abstract

This paper is focused on the process of text production by pupils attending elementary schools, particularly on its metacognitive level. The author points out a direct connection between a so-called metacognitive knowledge and quality of texts that pupils produce during the school years. The study presents possibilities for diagnostics within

the area of metacognitive knowledge that plays an important role in the development of text competence of pupils as well as on evaluation of written essays of pupils attending elementary schools.

Keywords: writing, a pupil of elementary school, productive text competence, meta-cognitive knowledge.

Úvod

Produktivní textová kompetence tvoří nedílnou součást širěji pojaté kompetence komunikativní (RVP ZV, 2017). Sestává ze dvou specifických komunikačních dovedností, které se odlišují rázem výsledného komunikátu – jedná se o produkci psaného a mluveného sdělení. Jedním z cílů základního vzdělávání je vést žáky ke schopnosti produkovat koherentní texty. Proces psaní je ovlivňován značným množstvím faktorů (kognitivní, metakognitivní, motivační aj.), stejné faktory působí také na kvalitu finálního textu. Vzhledem k této skutečnosti je třeba na rozvíjení dovednosti psaní pohlížet souhrnně, upřednostnit individuální diagnostiku a komplexní hodnocení. Dříve realizované výzkumné sondy (Kusá, 2016) naznačily možnost přímého vlivu metakognice na kvalitu textů. Vyvstala proto potřeba dalších zkoumání zaměřených na diagnostiku a kontinuální monitorování metakognitivních funkcí žáků, a to ve vztahu ke konkrétní učební úloze. Naším cílem je seznámit s takovými postupy, které umožní odhalit vstupní determinanty procesu psaní v rovině metakognice, jež se podílejí na úspěšnosti/neúspěšnosti žáka v oblasti psaného projevu. Implementace uvedených postupů do pedagogické praxe je cestou k výrazně cílenější didaktické intervenci u žáků, kteří se při psaní potýkají s problémy.

1 Metakognitivní znalosti a proces psaní

Psaní textu lze řadit k náročným učebním úlohám problémového charakteru. Náročnost spočívá zejména v komplexnosti dané učební úlohy. Výstavba psaného textu je procesem sestávajícím z několika fází (prewriting, writing, postwriting), zároveň je potřebné aplikovat dříve získané znalosti a dovednosti a uplatňovat principy strategického myšlení. Při strategickém myšlení jsou žáci aktivními aktéry vlastního učení, promýšlejí alternativní řešení a potenciální překážky, zvažují riziko, strukturují dílčí kroky podle určité časové dimenze a soustředěně pracují s cílem dosáhnout co nejlepších výsledků. Předpokládáme, že žáci, kteří produkují kvalitní texty, vykazují značnou úroveň jak v oblasti kognitivní, tak v rovině afektivní (osobní vztah k učení) a metakognitivní, spočívající v řízení sebe sama v procesu učení (srov. Hrbáčková, 2011). Kromě vlastní autoregulace

hrají význačnou roli metakognitivní znalosti a dovednosti. Metakognitivní znalosti jsou jedincovy znalosti o silných a slabých stránkách vlastní kognice (Říčan, 2016). Tradičně bývají k metakognitivním znalostem řazeny znalosti o sobě, o úkolu a o strategiích potřebných k jeho vyřešení a následně také jejich kontrolovaná aplikace – tzv. metastrategická znalost (Říčan, 2016; srov. Flavell, 1979).

Významným faktorem, který ovlivňuje proces psaní je tzv. vnímaná vlastní účinnost¹, jež je součástí metakognitivní znalosti (Otani, Widner, 2005). Osobní zdatnost je určitou sebeprojekcí ve vztahu k učební úloze (roli hraje právě také úroveň znalostí o učební úloze – její hodnota a znalost strategií řešení), tedy přesvědčení o vlastních schopnostech (srov. Harris, 2009). S odkazem na mnohé výzkumy lze předpokládat přímou souvislost mezi vnímanou osobní zdatností a průběhem a výsledky učení – pokud žák sám sebe vnímá jako schopného, odrazí se tato skutečnost pozitivně v jeho motivaci (srov. Čermák, Urbánek, 2006) a ve výběru strategie řešení dané učební úlohy (Bandura, 1994). Čermák a Urbánek (2006) popisují dva extrémní póly osobní zdatnosti – self-efficacy pocítované jako slabé a self-efficacy pocítované jako silné. Žáci, kteří odpovídají prvnímu extrémnímu pólu, často vzdávají řešení obtížných úkolů, mají nízké aspirace a při dosahování cílů se potýkají s obtížemi. Naopak žáci, kteří pocítují self-efficacy jako silné, i k obtížným úkolům přistupují aktivně, beze strachu, vyskytnou-li se obtíže nebo překážky, jejich úsilí zesiluje. Předpokládáme, že žáci vykazující vyšší úroveň osobní zdatnosti (žáci, kteří jsou orientovaní na zvládnutí učební úlohy a sami sebe vnímají jako faktor, který ovlivní průběh činnosti a dosažení/nedosažení cíle) budou vykazovat vyšší výkonnost a efektivitu v celém procesu psaní. Je-li takový žák vystaven náročné učební úloze, vnímá ji jako výzvu, při komplikacích se nezdává, nepropadá bezmoci, ale v souladu se strategickým myšlením cíleně hledá alternativní řešení (Fisher, 2011). Mnozí odborníci tento vztah předpokládají (Bandura, 1994; Pajares, 2003, 2010; Pajares, Valiante, 2012; Schunk, 2010 aj.) – tzn. žáci, kteří sami sebe nevnímají jako autory dobrých textů, se do psaní nezapojují rádi či přistupují k psaní jinak než žáci s vyšší úrovní osobní zdatnosti (nedokáží vhodně plánovat strategii řešení, špatně se koncentrují, při komplikacích jsou úzkostní, bezmocní a mnohdy činnost vzdávají, nedokáží efektivně pracovat s časem, vyhýbají se náročným úkolům – např. určitým tématům či slohovým útvarům apod.). Často pak odevzdávají příliš stručné nebo neúplné texty. Oproti tomu texty žáků s vyšší úrovní osobní zdatnosti jsou obsáhlejší a kvalitnější.

Předpokládáme, že monitorování osobní zdatnosti jednotlivých žáků přinese cennou informaci o jejich vztahu k sobě samému, k učební úloze a o předpokládaném přístupu žáka k celému procesu psaní. Znalost sebe samého je jedním z hlavních předpokladů vnitřní motivace a efektivní autoregulace učební činnosti.

¹ Pojem self-efficacy bývá překládán do češtiny jako vnímaná vlastní účinnost, vnímaná osobní zdatnost, sebeuplatnění či obecná vlastní efektivita.

2 Možnosti monitorování metakognitivní znalosti

Aby bylo možné rozvíjet textovou kompetenci, myšlení žáka a jeho metakognici a schopnost autoregulace vhodnou a cílenou didaktickou intervencí, je třeba v první fázi identifikovat klíčové faktory ovlivňující proces psaní u jednotlivých žáků, zachytit a detailně popsat možný vztah mezi sledovanými jevy a odhalit případné deficitní oblasti.

Předpokladem úspěšné didaktické intervence je důkladná diagnostika jednotlivých žáků, tzn. jejich monitorování, a to nejen během vlastního procesu učení (tzn. osvojování psaní ucelených textů), ale také před samotnou tvůrčí činností. Vyučující (příp. výzkumný pracovník) tím získá cenné vstupní informace o jednotlivých žácích, které zhodnotí při analýze a hodnocení jejich textů. Takový přístup umožní přesněji identifikovat faktory, jež mají u daných žáků přímý vliv na kvalitu jejich textů.

Diagnostika metakognitivní znalosti zahrnuje monitorování vlivu úrovně osobní zdatnosti na průběh celého procesu psaní a jeho výsledek (tedy na kvalitu finálního textu). Za tímto účelem lze využít General self-efficacy scale (GSE), která je určena k posouzení: 1. míry optimistického sebepojetí žáků; 2. míry jejich přesvědčení o vlastní zodpovědnosti ve vztahu k učebním úlohám; 3. vnímané schopnosti zvládat problémy.

Žáci vyplní následující desetistupňovou škálu:

General self-efficacy scale (GSE)	Skóre
1. Když se o to opravdu usilovně snažím, pak mohu vždy zvládat nesnadné problémy.	
2. Když se někdo postaví proti mně, mohu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho dosáhnout chci.	
3. Pro mě je poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si postavím.	
4. Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace.	
5. Důvěřuji si plně, že mohu efektivně zvládat neočekávané situace.	
6. Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak mohu nalézt řešení pro každý problém.	
7. Když se dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládnout těžkosti.	
8. Když stojím před určitým problémem, pak mne napadá hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat.	
9. Když se dostanu do tísnivé situace, podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat.	
10. Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopen vypořádat se s tím.	

Žáci přiřazují k jednotlivým položkám skóre od 1 do 4 (1 představuje naprostý nesouhlas, 4 naprostý souhlas). Celkové skóre je vypočítáno zjištěním součtu všech položek. U GSE se celkové skóre pohybuje v rozmezí 10 až 40, přičemž vyšší skóre naznačuje vyšší míru osobní zdatnosti (Schwarzer, R., Jerusalem, M., 1995).

Aby bylo možné identifikovat osobní zdatnost žáků ve vztahu k psaní textu, vytvořili jsme modifikovanou verzi GSE škály. Ta je více konkrétní – vztahuje se přímo k problé-

mové úloze psaní textu (tzn. spojuje dva konstrukty metakognitivní znalosti – vztah k sobě samému a učební úloze). Srovnání výsledků v obou škálách nám umožní stanovit míru osobní zdatnosti v souvislosti s konkrétní problémovou úlohou. Je třeba totiž předpokládat, že mohou existovat takoví žáci, kteří vykazují obecně vyšší míru osobní zdatnosti, ta se ale snižuje při konkretizaci učební úlohy (tzn. žáci se pouze nepovažují za dobré autory textů, v jiných učebních situacích si věří) – a naopak (obecně si žáci příliš nevěří, ale psaní považují za svoji doménu). Srovnání skóre 1 a 2 umožní odhalit takové případy. Modifikovaná škála obsahuje následující formulace:

Tab. 1

Modifikovaná verze General self-efficacy scale

Modifikovaná verze General self-efficacy scale	Skóre
1. Když se při psaní textu opravdu usilovně snažím, pak mohu vždy zvládnout i náročnou slohovou práci.	
2. Když mi psaní něco zkomplikuje, dokážu najít způsob, jak překážku překonat a psát dál.	
3. Je pro mě snadné napsat kvalitní text.	
4. Díky svým zkušenostem, možnostem a znalostem vím, jak napsat dobrý text.	
5. Věřím si. Víím, že efektivně zvládnou vyřešit každou neočekávanou situaci nebo komplikaci, která mě při psaní textu potká.	
6. Vynaložím-li potřebné úsilí, poradím si s téměř každým psaním textu.	
7. Když se při psaní dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti.	
8. Když při psaní textu stojím před určitým problémem, napadá mě hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat.	
9. Když se dostanu do tíživé situace (nevím, jak při psaní pokračovat, musím část textu změnit apod.), podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat.	
10. Bez ohledu na to, co mě během psaní potká, jsem obvykle schopen se s tím vypořádat.	

Aby vyučující dokázal rozpoznat příčiny případného neúspěchu žáků během procesu psaní, je nutné před samotnou produkcí textu monitorovat znalosti o strategiích potřebných k zvládnutí učební úlohy, které jsou rovněž součástí metakognitivní znalosti. Za tímto účelem mohou žáci před začátkem psaní textu vypracovávat check-list (chart), pomocí kterého si sami naplánují všechny kroky, jež je povedou k cíli (tzn. k napsání textu na určité téma). Při zpracování check-listů postupují žáci libovolným způsobem (text v bodech, nákresy, obrázky apod.). S check-listem mohou zároveň pracovat v průběhu psaní a po jeho ukončení – ke každé položce check-listu připojí svůj komentář, který může obsahovat informaci o průběhu plnění položky, o komplikacích, které během činnosti nastaly, a jejich řešení. Získaná data umožní vyučujícímu sledovat, jak žáci vnímají danou učební úlohu, zda registrují všechny položky vědomostní domény (tzn. učební úlohy – v daném případě všechny tři etapy psaní textu /prewriting, writing, postwriting/ a veškeré dílčí kroky, které zahrnují – viz modely textové výstavby, blíže

Kusá, 2016), či vykazují v těchto směrech určité deficity, které se následně projeví/neprojeví v jejich textech.

Implementace uvedených diagnostických metod jednak poskytuje učitelům cenné informace, které mu umožní vidět proces psaní žáků v jeho komplexnosti, jednak tyto činnosti zároveň vedou samotné žáky k efektivnější práci. Myšlení žáků se záměrně zpomaluje. Lze předpokládat zvýšenou motivaci i zájem o úlohu samotnou, zpřesňuje a upevňuje se algoritmus řešení, žáci sledují tok svých myšlenek, stávají se tedy více metakognitivními (srov. Cibáková, 2015).

Závěr

Předložená studie seznamuje s možnostmi diagnostiky žáků základní školy během rozvíjení produktivní textové kompetence. V současné době je mnohdy veškerá pozornost orientována pouze na výsledný text, etapy, které jeho vzniku předcházejí, a faktory, jež se na kvalitě textu podílejí, jsou často vnímány jako méně významné a obvykle nebývají předmětem hodnocení. Naším cílem bylo upozornit na potřebu monitorování metakognice žáků, a to právě ve vztahu k procesu psaní textu. Zaměřujeme se zejména na metakognitivní znalost – tedy znalost o sobě ve vztahu k dané učební úloze a znalost strategií potřebných k jejímu zvládnutí. S metakognitivní znalostí přímo souvisí úroveň osobní zdatnosti. Prezentované postupy (GSE, modifikovaná GSE, check-listy) umožňují vyučujícímu nahlédnout do procesu psaní u jednotlivých žáků, a to včetně sledování faktorů nonkognitivních, psychologických. Cílem předloženého textu je upozornit na spojitost mezi úrovní metakognice a úspěšností žáků v oblasti psaní textů. Zároveň poukazujeme na potřebu inovativního přístupu k hodnocení žáků – učitel využívající uvedené experimentální metody dokáže snáze odhalit příčiny neúspěchu u svých žáků a reagovat vhodnou pedagogickou intervencí. Uplatňuje tak principy dynamického hodnocení – tedy takového, jehož součástí je diagnostika a učební fáze, během níž jsou monitorovány kognitivní funkce žáků, jejich myšlení a strategie, které při řešení učební úlohy využívají.

Tento příspěvek vznikl za podpory Grantového fondu děkanky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, a to v rámci realizace projektu Autoregulace učení při produkci textu žáky druhého stupně základních škol.

Literatura

- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In Ramachaudran, V. S. (ed.). *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press.
- Cibáková, D. (2015). *Možnosti a realizace rozvíjení porozumění vecným textům u žáků primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Čermák, I. & Urbánek, T. (2006). *Self-efficacy dětí ve školní činnosti*. Dostupné na: https://self-efficacy.webnode.cz/_files/200000024-eaaf8eba9e/SE%20%C5%A1koln%C3%AD%20%C4%8Dinnosti.pdf.
- Fisher, R. (2011). *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34.
- Harris, K. R. et al. (2009). Metacognition and Children's Writing. In Hacker, J. D. et al. *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Taylor & Francis.
- Hrbáčková, K. (2011). *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Kusá, J. (2016). *Psychodidaktické aspekty procesu produkce textu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- MŠMT ČR, (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné na: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf
- Otani, H. & Widner, R. L. (2005). Metacognition: New Issues and Approaches Guest Editors' Introduction. *The Journal of General Psychology*, 132(4).
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19.
- Pajares, F., Valiante, G. (2012). Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6).
- Říčan, J. (2016). *Metakognice a metakognitivní strategie jako teoretický a výzkumný konstrukt a jejich využití v moderní pedagogické praxi*. Most: Hněvín.
- Schunk, D. H. (2010). *Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goals setting, and self-evaluation*. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10573560308219>.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In Johnston, M., Wright, S. C., & Weinman, J. (1995). *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio*. Windsor: NFER-NELSON.

Kontakt

Mgr. Jana Adámková, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
E-mail: jana.adamkova@upol.cz

Mgr. Jana Adámková, Ph.D., je odbornou asistentkou na Katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své výzkumné a pedagogické činnosti se zabývá současným českým jazykem, zejména syntaxí a textovou syntaxí, a to s přesahem do oblasti didaktické. Dále se zaměřuje na komunikační dovednosti, problematiku rozvoje mluveného a psaného projevu u žáků druhého stupně základních škol a na práci s textem umělecké i neumělecké povahy.

Diagnostika percepce mluvené řeči u osob s neurogenními poruchami komunikace

Lucie Václavíková

Abstrakt

Porozumění mluvené řeči je stěžejním bodem diagnostiky v logopedické praxi u osob s neurogenními poruchami komunikace, zejména u osob s afázií. Je její nezbytnou součástí z hlediska diferenciálně diagnostického, následného sestavení intervenčního plánu, i prognostického. V tomto příspěvku jsou prezentovány diagnostické nástroje užívané v České republice u osob s neurogenními poruchami komunikace, jejichž součástí je mj. vyšetření percepce mluvené řeči. Dále je představena česká adaptace původního slovenského testu zaměřeného na vyšetření porozumění mluvené řeči na úrovni vět, který byl publikován v roce 2015. Do budoucna se očekává rozšíření testu v klinické praxi. Výzkum je podpořen specifickým výzkumným projektem IGA_PdF_2018_024.

Klíčová slova: diagnostika, neurogenní poruchy komunikace, porozumění řeči, Test porozumenia viet, adaptace.

Diagnosics of speech comprehension in persons with neurogenic communication disorders

Abstract

In terms of speech and language pathology, the main point of diagnostics in persons with neurogenic communication disorders – especially with aphasia – is a speech comprehension. The assessment of this difficulty is indispensable due to making differential diagnostics, establishing therapeutic plan and prognosis. This article presents the diagnostic tools containing speech comprehension used in persons with neurogenic communication disorders in the Czech Republic. In addition, the Czech adaptation of the original Slovak test for speech comprehension at the sentence level, which was published in 2015, is presented. In the future, it is expected to extend the test into clinical practice. The research is supported by IGA_PdF_2018_024.

Key words: speech comprehension. diagnostics, neurogenic communication disorders, Test porozumenia viet ("Sentence Comprehension Test"), adaptation.

Úvod

Osoby s neurogenními poruchami komunikace (dále jen NPK), mezi které lze zařadit dysartrie, afázie, kognitivně-komunikační poruchy a jiné diagnózy, se mohou potýkat s různými (nejen) řečovými či jazykovými obtížemi. V rámci diagnostiky u osob s NPK, zejména osob s afázií se logopedi zaměřují na vyšetření fatických funkcí. Dle většiny autorů (např. Cséfalvay, 2016; Košťálová et al., 2006; Manasco, 2016; Obereignerů, 2013;) jsou základními hodnocenými oblastmi produkce řeči, percepce řeči, lexie, grafie, dále opakování a pojmenování.

Vyšetření porozumění řeči je stěžejním bodem diagnostiky. Slouží ke zhodnocení současného stavu pacienta a stanovení diagnózy, diferenciálně diagnostickému odlišení jednotlivých typů afázie či jednotlivých NPK (např. u poruch motorických řečových funkcí není primárně narušená percepce řeči). Dále je důležité pro navržení optimálního terapeutického plánu pro konkrétního jedince, pro edukaci a instruování rodinných příslušníků a dalších komunikačních partnerů osoby s NPK ohledně užívání vhodných komunikačních strategií. Vyšetření je však nezbytné i z toho důvodu, že obtíže v oblasti porozumění se zákonitě promítanou také do oblastí jiných, včetně exprese řeči. Navíc, u osob s afázií je úplně intaktní porozumění řeči spíše vzácné (Cséfalvay, 2003). Dle současných studií (např. Marková et al., 2015; Szatloczki et al., 2015) lze vyšetření porozumění řeči použít také pro včasný záchyt mírné kognitivní poruchy, která se manifestuje mj. právě obtížemi s percepcí řeči na úrovni věty a textu.

1 Diagnostické nástroje pro posouzení porozumění mluvené řeči

Ačkoliv porozumění řeči zahrnuje dvě oblasti – mluvenou-verbální a psanou-grafickou, následující výčet diagnostických nástrojů se zaměřuje pouze na prve zmíněnou oblast. Obdobně se ve většině případů jedná o nástroje určené pro dospělé populaci.

Přímo pro posouzení porozumění mluvené řeči existuje v tuzemsku jediný testový nástroj, a sice Token test. Pro český jazyk jej adaptovaly autorkami Bolcekovou, Preissem, Krejčovou (2015). Podstatou testu je ukázat na určité geometrické tvary (kruh a čtverec), popř. s nimi manipulovat, a to na základě verbální instrukce, přičemž postupně narůstá její délka a složitost. Poslední část obsahuje i položky ověřující porozumění morfologickým klíčům a syntaktickým vztahům ve větě, porozumění různým druhům předložek a spojek, vylučovacích vztahů ve větě apod. (Marková et al., 2015).

Obsahuje 36 položek rozdělených do 5 částí. Maximální počet bodů, které může pacient získat, je 36. Celkový počet bodů lze následně porovnat s danými normami pro dospělé. Brustmannová et al. (2017) provedli validační studii, na základě které vytvořili orientační srovnávací údaje formou percentil u intaktních osob 47–80letých.

Test má dle některých autorů screeningový charakter (např. Cséfalvay & Košťálová, 2013; Neubauer et al., 2007), navíc je závislý na zachovalé schopnosti pacienta rozpoznat barvy a tvary a manipulovat s nimi. Kromě toho mohou osoby selhávat z důvodu deficitů v krátkodobé paměti, poruch pozornosti či exekutivních funkcí (Cséfalvay & Lechta, 2013).

Ke zhodnocení porozumění řeči u osob s NPK lze dále využít screeningové či komplexní diagnostické nástroje obsahující subtesty zaměřené na vyšetření porozumění mluvené řeči. Například v rámci screeningových testů Vyšetření v akutní fázi onemocnění (VAFO; Herejková et al., 2007) či Mississippi aphasia screening test v české verzi (MASTcz; Košťálová et al., 2008) se jedná o orientační posouzení porozumění na úrovni slov, případně verbálním pokynům. V rámci komplexních testů se posuzuje percepce řeči také na úrovni vět, příp. textu, jak je patrné např. u nejužívanějších zahraničních testů Western Aphasia Battery-Revised (WAB-R, Kertesz, 2006) a Boston Diagnostic Aphasia Examination 3 (BDAE-3, Goodglass et al., 2001). Z českých testů pak lze zmínit například Vyšetření fatických funkcí (VFF, Cséfalvay, Košťálová & Klimešová, 2003), které obsahuje jednu úlohu na porozumění větám prostřednictvím odpovědí na otázky (např. *Mám čtyři uši? Jste kosmonaut?*).

Důvodem nedostatečnosti vyšetření pouze screeningovými testy v oblasti porozumění řeči je to, že nedokáží zachytit diskrétnější poruchy porozumění. Ty se totiž nemusí projevit na úrovni slov, kdy daná osoba „pouze“ rozpoznává zvukovou strukturu slova a následně tomuto slovu přiřadí význam, mohou se však promítnout na úrovni věty, kdy je třeba také zpracovat morfologické aspekty jazyka a syntaktickou strukturu věty. Dle Markové et al. (2015) lze na základě analýzy chyb identifikovat deficit v pracovní

verbální paměti, lexikálně-sémantický či syntaktický deficit. Nicméně prvním předpokladem porozumění větám je právě porozumění jednotlivým slovům.

Test porozumenia viet

Test porozumenia viet (Marková et al., 2015) je originálním autorským testem zaměřeným, jak již z názvu napovídá, na vyšetření porozumění řeči na úrovni vět. Je zkoumána úroveň porozumění syntaktickým konstrukcím a dále vliv různých lingvistických faktorů na porozumění vět. Podstatou testu je výběr jednoho ze čtyř obrázků na základě verbální instrukce, přičemž pouze jeden obrázek je správný, ostatní jsou tzv. distraktory (jedná se o distraktor rolový, syntaktický a syntakticko-rolový). V první části testu, která obsahuje 12 podstatných jmen a 6 sloves se testuje porozumění jednotlivým slovům, které se následně objeví v testovaných větách. Testovaných vět je celkem 48, předchází jim dvě věty zátvičné.

Odpovědi se zaznamenávají do záznamového archu, přičemž test umožňuje nejen posouzení dosaženého výsledku osoby s danými percentilovými normami, nýbrž také kvalitativní analýzu chyb, resp. analýzu lingvistických faktorů (tj. délka věty, pořadí sémantických rolí ve větě, přítomnost morfologického klíče na 1. podstatném jméně ve větě). Celkem test obsahuje šest syntaktických konstrukcí (např. pasivní věty, vztažné věty subjektové a objektové, věty objekt-verbum-subjekt aj.).

2 Metodologie výzkumu

Zpracovaný výzkum je dílčí částí specifického výzkumného projektu IGA_PdF_2018_024. „Výzkum vybraných parametrů komunikace, jazyka a orofaciálních procesů z logopedického hlediska.“ Hlavní řešitelkou je doc. Mgr. Kateřina Vításková, Ph.D.

Hlavním cílem byla adaptace Testu porozumenia viet (Marková et al., 2015). Byly stanoveny následující dílčí cíle:

- analýza Testu porozumenia viet,
- překlad Testu porozumenia viet,
- přepracování testu na základě kritického rozboru lingvistou.

2.1 Adaptace Testu porozumenia viet

Pro adaptaci tohoto testu byl získán souhlas hlavní autorky doc. Jany Markové.

V první části byl původní autorský test analyzován a následně přeložen ze slovenštiny do češtiny, čímž vznikla pracovní verze testu v českém jazyce. Tato pracovní česká verze testu byla zaslána lingvistce Mgr. Kateřině Danielové, která provedla jeho kritický rozbor, na jehož základě byl test přepracován se zohledněním specifík jazyka a kulturního prostředí.

Černobílé obrázky vyskytující se v původní slovenské verzi testu byly pro svou jednoduchost a jednoznačnost ponechány.

Lexikální část

V lexikální části bylo nutné zamyslet se nad užitím několika výrazů. Jednalo se o slova *myje* vs. *umývá*, *dívka* vs. *děvče*, *táhne* a *tlačí* vs. *táhne* a *veze*.

Prve zmíněné výrazy jsou synonymní, avšak z důvodu častějšího výskytu výrazu *myje* dle Českého národního korpusu (dále jen ČNK) ve verzi Syn 2015, byla zvolena tato varianta. U druhého případu bylo nutné ponechat výraz *děvče*, a to i přesto, že slovo *dívka* je dle ČNK výrazně užívanější (v poměru 9 : 1). Důvodem byla skutečnost zachování nepřítomnosti morfologického klíče na začátku věty ve větách s výrazem *děvče*. Na základě koncovky tohoto slova totiž nelze rozlišit tvar nominativu a akuzativu na rozdíl od koncovky u slova *dívka*. Co se týče výrazů *táhne* a *tlačí*, ty mají protikladný význam, stejně jako výrazy *táhne* a *veze*. Výraz *veze* je však frekventovanějším synonymem slova *tlačí*. Avšak z důvodu nemožnosti výběru pouze jednoho obrázku (u některých položek) v případě užití výrazu *veze* byl pro českou adaptaci vybrán synonymní pojem *tlačí*. Původní počet podstatných jmen a sloves byl zachován. Jejich přehled je uveden v tabulce 1.

Tab. 1

Porovnání lexikálních částí testů – původní slovenské verze a adaptované české verze

kočka	mačka	táhne	táhá
pes	pes	tlačí	tlačí
děvče	dievča	honí	naháňa
chlapec	chlapec	myje	umýva
otec	otec	libá	bozkáva
máma	mama	bije	bije
dítě	dietťa		
dcera	dcéra		
žena	žena		
muž	muž		
vlasý	vlasý		
šaty	šaty		
kalhoty	nohavice		
uši	uši		

Testované věty

U testovaných vět se podařilo zachovat syntaktické struktury a také stejný počet vět pro dané lingvistické faktory z původní slovenské verze testu.

V tabulce 2 jsou uvedeny příklady vět daných syntaktických konstrukcí vyskytujících se v české adaptaci testu. Každá z nich zároveň reprezentuje různé lingvistické faktory. Například věta *Dítě myje máma s tmavými vlasy* je krátká, s nekanonickým pořadím sémantických rolí, bez přítomného morfologického klíče na 1. podstatném jméně.

Tab. 2

Příklady vět daných syntaktických konstrukcí v české adaptaci testu

OVS (objekt-verbum-subjekt)	Dítě myje máma s tmavými vlasy. Malé děvče právě teď táhne mladý otec ve světlých kalhotách.
Pas (pasivum – trpný rod)	Máma v tmavých šatech je líbána. Malé děvče s tmavými vlasy je právě teď bito.
ES (vztažná včleněná věta subjektivní)	Dítě, které myje mámu, má tmavé vlasy. Stará žena, která právě teď tlačí muže, má tmavé vlasy
EO (vztažná včleněná věta objektivní)	Děvče, které bije chlapec, má tmavé vlasy. Mladá máma, kterou právě teď líbá dcera, má světlé šaty
RS (vztažná věta připojená zprava subjektivní)	Ženu tlačí muž, který má světlé vlasy. Děvče v tričku často bije chlapec, který má tmavé vlasy.
RO (vztažná věta připojená zprava objektivní)	Pes honí kočku, která má černé uši. Malé dítě právě teď táhne otce, který má světlé kalhoty.

Závěr

Tvorba nových, kvalitních a ověřených diagnostických nástrojů je nezbytností ke zlepšení diagnostiky a následnému zefektivnění terapie v klinické praxi stejně jako k provádění kvalitních výzkumů. Tvorbou diagnostických nástrojů se ve své disertační práci zabývala např. Košťálová (2015). Vymezila nutnost výzkumníků zaměřit se na detekci poruch dílčích funkcí, mezi které spadají také porozumění řeči.

Z výše uvedených důvodů významu testování porozumění mluvené řeči na úrovni vět a nedostatku diagnostických nástrojů zacílených přímo na tuto oblast v českém prostředí, i s ohledem na zvláštnosti morfologie a syntaxe jazyka je nezbytné zaměřit se na tvorbu takových testů.

Všechny dílčí cíle, a tedy i hlavní výzkumný cíl byl naplněn. Test byl přeložen a na základě lingvistické kritické analýzy upraven do nynější podoby. Následně vytvořená definitivní verze testu bude užita na souboru intaktních osob. Do budoucna se očekává implementace testu do klinické praxe, stejně jako jeho využití ve vědecko-výzkumné oblasti.

Literatura

- Bolceková, E., Preiss, M. & Krejčová, L. (2015). *Token test pro děti a dospělé*. Otrokovice: Propsyco.
- Brustmannová, S. a kol. (2017). Token test – validační studie české verze u osob vyššího věku a pacientů s neurodegenerativním onemocněním mozku. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie*, 80/113 (3): 300–306. Dostupné z: http://www.csnn.eu/ceska-slovenska-neurologie-clanek/token-test-validacni-studie-ceske-verze-u-osob-vyssiho-veku-a-pacientu-s-neurodegenerativnim-onemocnenim-mozku-60991?confirm_rules=1. DOI: 10.14735/amcsnn2017300.
- Cséfalvy, Z. (2016). Afázia. In Kerekrtiová, A. et al., *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Cséfalvy, Z. & Košťálová, M. (2013). Diagnostika afázie. In Cséfalvy, Z. et al., *Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých*. Praha: Portál.
- Cséfalvy, Z. (2003). Diagnostika afázie. In Lechta, V. et al., *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Košťálová, M. (2015). *Vývoj a použití standardizovaných nástrojů pro diagnostiku neurogenních poruch komunikace*. Brno: LF MU. Dostupné z: <http://theses.cz/id/1buesm/>.
- Košťálová M., Bednařík, J., Mechl, M., Voháňka, S. & Šnábl, I. (2006). *Multimediální atlas poruch řeči a příbuzných kognitivních funkcí*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://portal.med.muni.cz/clanek-312-multimedialni-vyukovy-atlas-poruch-rci-a-pribuznych-kognitivnich-funkci.html>.
- Manasco, M. H. (Ed.). (2016). *Introduction to neurogenic communication disorders*. Burlington: Jones and Bartlett Publisher, Inc.
- Marková, J. et al. (2015). *Analýza porozumenia viet v slovenčine: test porozumenia viet s normami*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Obereignerů, R. (2013). *Afázia a přidružené poruchy symbolických funkcí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Szatlóczki, G., Hoffmann, I., Vincze, V., Kalman, J. & Pakaski, M. (2015). Speaking in Alzheimer's Disease, is That an Early Sign? Importance of Changes in Language Abilities in Alzheimer's Disease. *Front. Aging Neurosci.*, 7. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnagi.2015.00195/full>.

Kontakt

Mgr. Lucie Václavíková
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc
E-mail: lucie.vaclavikova03@upol.cz

Mgr. Lucie Václavíková, logopedka, studentka prezenční formy doktorského studijního programu Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Zabývá se problematikou osob s narušenou komunikační schopností, zejména získanými faktickými neurogenními poruchami komunikace, a to především osobami s afázií, včetně osob bilingvních. Podílí se na osvětové činnosti v logopedii a speciální pedagogice. Participuje na činnosti Centra podpory studentů se specifickými potřebami a na činnosti organizací, zabývajících se osobami se získaným poškozením mozku.

Narušená komunikační schopnost dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí jako interdisciplinární problém. Možnosti sociálně pedagogických intervencí

Štefan Chudý, Alena Jůvová, Simona Bazalová

Abstrakt

V tomto textu jsme se zaměřili na situaci, kdy narušená komunikační schopnost limituje zahájení školní docházky dítěte. Ve výzkumném kvalitativním šetření jsme se pokusili o komplexní popis a pochopení tohoto jevu, kdy nepříznivé sociální podmínky negativně ovlivňují dítě již od raného dětství. Vzhledem k tomu, že jde o závažný společenský problém s interdisciplinárním přesahem, je třeba vytvářet týmy odborníků, které pak poskytnou nezbytné intervence a podporu rodinám, v nichž tyto děti žijí.

Klíčová slova: resilience rodiny, rodinný stres, sociální znevýhodnění, dítě s narušenou komunikační schopností, interdisciplinární tým, sociálně pedagogické intervence.

Disrupted communication ability of pre-primary children from disadvantaged backgrounds as an interdisciplinary problem

Abstract

This paper focuses on the situation, when disrupted communication ability of children limits their start of the school attendance. In the research part, we present a comprehensive description and understanding of the phenomenon, when adverse social conditions negatively affect a child from early childhood. Since this is a serious problem with an interdisciplinary overlap, it is necessary to create teams of experts that then provide necessary interventions and support for families where these children live.

Key words: family resilience, family stress, social disadvantage, child with disruptive communication ability, interdisciplinary team, social pedagogical interventions.

Úvod

Pro socializaci dítěte je funkční rodina optimálním primárním prostředím, které má významný vliv na jeho vývoj a na utváření jeho osobnosti (srv. Hartl a Hartlová, 2004; Lašek, Loudová, 2013; Kraus, 2014). Jak uvádí Průcha (2009), prostřednictvím výchovného vlivu rodiny se uskutečňuje přenos kulturních vzorců a zachovává se kontinuita kulturního (sociálního) vývoje rodiny i společnosti. „*Vysoce kvalitní vztah rodič–dítě odpovídající vývojovým potřebám dítěte je dobrým příkladem úspěchu při plnění funkce výchovné a socializační*“ (Patterson, 2002). Pokud však rodina žije v sociálně znevýhodněném prostředí, pak dítěti často neposkytuje dostatek podnětů důležitých pro jeho osobnostní rozvoj. U předškolních dětí z těchto rodin je často diagnostikována narušená komunikační schopnost a nedostatečná úroveň komunikativní kompetence. Narušená komunikační schopnost předškolního dítěte, jejíž příčinou je právě život v rodině v sociálně znevýhodněném prostředí, často limituje zahájení jeho školní docházky.

Prostřednictvím výzkumného kvalitativního šetření jsme se pokusili o analýzu tohoto jevu. Vzhledem k tomu, že jde o závažný problém s interdisciplinárním přesahem, je třeba vytvářet týmy odborníků, které pak poskytnou nezbytné intervence a podporu takto ohroženým rodinám.

1 Resilience rodiny žijící v sociálně znevýhodněném prostředí

Příčinou selhávání funkcí rodiny a oslabení její resilience může být stres v rodině způsobený neočekávanou změnou, která významně ovlivňuje její stabilitu a může vést k postupnému selhávání některých, v nejzazším případě všech jejích funkcí. Rodina, jejíž členové žijí v sociálně znevýhodněném prostředí a jsou těmto rizikovým jevům (ztráta zaměstnání, chudoba, dlouhodobé onemocnění apod.) chronicky vystaveni, postupně ztrácí mechanismy vedoucí udržení či obnovení resilientního stavu a její stabilita a konzistence jsou postupně narušeny.

V takto nestabilní rodině často dochází také k narušení vztahů, funkcí, komunikace a plnění funkce ochrany zranitelných členů – dětí, seniorů, dlouhodobě nemocných apod.

Rizikovými faktory pro vznik tohoto stavu jsou velmi často nedostatečné příjmy spojené s nižším stupněm dosaženého vzdělání dospělých členů rodiny, někdy také nedostatečná funkční a finanční gramotnost (srv. Patterson, 2002; Zíková, 2011, Kraus, 2014 ad.).

Výsledkem jsou pak, kromě pocitů studu, bezmocnosti a z toho plynoucí nadměrné psychické zátěže, často také nevyhovující podmínky pro bydlení, bariéry v cestě za vzděláním či nedostatečná zdravotní péči (viz Tománek, 2015).

Důsledkem rodinného stresu může být také rizikové chování jejích členů, kteří se nedokáží adaptovat na novou situaci. Dochází k selhání regeneračních mechanismů v rodině, které její resilienci při konfrontaci s nepříznivou situací udržují.

Opakem vysoce rizikového stavu jsou rodiny stabilní s vysokým stupněm resilience, které se s rizikem či traumatizující událostí úspěšně vyrovnávají a pružně se aktuální situaci přizpůsobují. Dva hlavní aspekty pro úspěšné fungování rodiny jsou míra soudržnosti rodiny, která má nejen podstatu ekonomickou, ale především aspekt emocionální a stupeň flexibility systému rodiny. Tyto dva spolu související procesy jsou důležité pro dosažení rovnováhy (srv. Patterson, 2002).

Pokud se rodina na změnu stavu adaptovat nedokáže a vlastními silami není schopna obnovit pro všechny své členy stabilitu, pak je třeba v rámci sanace jejích funkcí poskytnout nezbytné intervence (srv. Hruběš, 2014, Tománek, 2015, Nováková, Zášková, 2016). Jde o podporu a pomoc materiálního i nemateriálního charakteru, viz Metodické doporučení MPSV č. 9/2009 k sociální práci s ohroženou rodinou uvádí podmínky spolupráce s rodinou, popř. Metodika terénní sociální práce v rodinách s dětmi, 2013. Každá činnost, která se realizuje v rámci sanace rodiny je vždy propojena s naplňováním konkrétních potřeb dítěte ve vztahu k míře jeho ohrožení (Bechyňová, 2012, Matoušek, 2003). Tyto intervence spadají obecně do problematiky sociální politiky (vzdělávací, rodinné, zaměstnanosti, systému sociálních dávek ad.), konkrétně pak jsou v rámci sociálních služeb rodinám poskytovány potřebné intervence, např. Sociálně aktivizační

služby pro rodiny s dětmi, na kterých se podílejí kromě sociálních pracovníků také učitelé a pedagogičtí pracovníci, sociální a speciální pedagogové, případně pracovníci nestátních neziskových organizací v rámci některého z podpůrných projektů (např. výzva MŠMT Na podporu práce s dětmi a mládeží ohrožených sociálním vyloučením, 2012, popř. Výzva OP VVV č. 02_17_051 Inkluzivní vzdělávání pro sociálně vyloučené lokality, 2017). SAS je sociální služba vymezena § 65 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Jedná se především o terénní služby poskytované v přirozeném prostředí rodiny, popřípadě služby ambulantní. „*Služby jsou poskytovány v rodině s dítětem, jehož vývoj je ohrožen v důsledku dopadů nepříznivé sociální situace, a kterou rodiče nedokážou sami bez pomoci překonat, a u něhož existují další rizika ohrožení vývoje*“ (Hrubeš, 2014).

Poskytnuté intervence pak mají charakter preventivní, sociálně či speciálně pedagogický a jsou zaměřeny na nabídku vhodných aktivit pro děti a poskytnutí potřebných informací a konzultací rodičům pro podporu rozvoje komunikativní kompetence dětí.

2 Sociálně znevýhodněné prostředí jako limitující faktor školní úspěšnosti

Pro sociálně znevýhodněné prostředí je charakteristické, že nenabízí vhodný prostor pro harmonický vývoj dítěte po psychické a fyzické stránce a zásadně také podmiňuje rozvoj a kultivaci komunikativní kompetence nezbytné pro zahájení školní docházky. Definuje se jako situace, kdy dítě žije v celkově nepříznivé ekonomické a sociální situaci a také v komunitě se zpravidla nesetkává s pozitivním přijetím. Kvalita života rodiny je celkově nízká a zvláště děti v předškolním věku nevyrůstají v adekvátním podnětném prostředí.

Nejedná se o neměnný stav a dítěti je nutné poskytnout podporu pro naplnění jeho vzdělávacího potenciálu (Zíková, 2011). Vytvořením podnětného prostředí se vývoj dítěte stimuluje, naopak nedostatek adekvátních podnětů v souvislosti se životem v sociálně znevýhodněném prostředí znamená pro harmonický vývoj dítěte v předškolním věku významnou bariéru.

Lze tedy konstatovat, že z hlediska osvojení si komunikativních kompetencí je třeba vliv sociálního a rodinného prostředí na dítě považovat za klíčový.

Legislativně je právo na adekvátní podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zakotveno v § 16 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami Školského zákona (561/2004 Sb. ve znění platném od 1. 9. 2018) a Vyhláškou č. 27/2016 Sb. ve znění účinném od 1. 1. 2018.

Pro dítě v raném a předškolním věku, je kromě jiného významný také rozvoj komunikačních schopností a dovedností, které jsou důležitým ukazatelem školní zralosti a připravenosti dítěte k zahájení školní docházky.

Dítě je tedy znevýhodněno, jestliže na počátku jeho školního vzdělávání je některá či všechny klíčové kompetence nedostatečně rozvinuty (srv. RVP PV, 2018).

3 Interdisciplinární pojetí a přístupy k řešení problému

Problematiku narušené komunikační schopnosti je třeba, vzhledem k její podstatě, řešit jako téma interdisciplinární. Zahrnuje aspekty jak biologické, popř. fyziologické, tak pedagogicko-psychologické a sociální (srv. Slowík 2016). Kromě speciální pedagogiky (Vrbová a kol., 2015, Vitásková, 2013, Lechta, 2003, Klenková, 2006, Nadymáčková, 2009, Zezulková, 2015) se otázkou narušené komunikační schopnosti zabývá také vývojová psychologie (Langmeier, Krejčířová, 2006; Šimíčková-Čížková, 2003 ad.). Důsledky, které narušená komunikační schopnost či deficit v oblasti komunikativní kompetence přinášejí, pak řeší sociální práce v oblasti sanace rodiny, školní pedagogika v rámci podpůrných opatření, případně pedagogika sociální, která se zabývá otázkami primární prevence zvláště k přihlídnutím k intervencím v oblasti péče o děti ohrožené sociální exkluzí. Důležitou roli zde hraje také hledisko medicínské, když kategorizaci poruch řeči uvádí Mezinárodní klasifikace nemocí (viz MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. Aktualizované vydání k 1. 1. 2018).

Rodiče sociálně znevýhodněných dětí ve většině případů nedisponují dostatečným sociálním kapitálem (ve smyslu vzdělání, kvalifikace, schopnosti účastnit se na veřejném životě, stabilitě vztahů atd.). Oblast rozvoje komunikativní kompetence velmi často nepovažují za podstatnou, nevěnují jejímu rozvoji u svých dětí pozornost a často také nevědí, jak je třeba s dítětem vhodně jednat, aby se jeho komunikační schopnosti rozvíjely potřebným způsobem.

Tito rodiče, často nemají možnost svoji sociální i osobní situaci zlepšit, popřípadě pod generačním vlivem ji změnit ani nechtějí. Nejčastěji uplatňují krátkodobé životní cíle, a to především uspokojit základní životní potřeby (Zíková, 2011). Rodina se tak dostává do středu zájmu rozsáhlého spektra pomáhajících organizací.

K posouzení a následném řešení situace dítěte s narušenou komunikační schopností je tedy nutné sestavit interdisciplinární tým dle jeho individuálních potřeb. Jeho členy jsou zpravidla pediatr, učitelé a pedagogičti pracovníci školských zařízení, sociální pracovník, psycholog, foniatr, logoped a především rodiče, kteří jsou významnými partnery tohoto týmu. Každý, kdo se zúčastní (včetně rodiny), je rovnocenný partner a spolupracuje na základě jasně vymezených rolí a stanovených úkolů (Petříčková, 2011).

Přístup rodičů však může být pro tuto spolupráci limitní. Neochota rodičů ke komunikaci a ke spolupráci může činnost týmu negativně ovlivnit. Principy interdisciplinární spolupráce popisuje Hanušová (2006, s. 19). Interdisciplinární model funkcího týmu s kvalitní komunikací, interakcí a kooperací mezi jednotlivými členy uvádí Kerekřetiová (2008): „*Úzká spolupráce jednotlivých specialistů se výrazně projeví na kvalitě poskytování intervence.*“

3.1 Možnosti sociálně pedagogických intervencí

Významnou roli v tomto procesu zaujímá také sociálně pedagogická praxe. V souladu se svým paradigmatem je sociální pedagogika je velmi úzce spjata se společností a odráží její kulturní postoje a tradice, mezi něž patří také výchova dítěte ve vztahu ke společnosti a to, jak společnost podporuje své znevýhodněné či marginalizované členy.

V kontextu tohoto textu chápeme sociálně pedagogickou realitu, jako pomoc rodině dítěte s narušenou komunikační schopností ke zvládnutí života. Cílem je nejen chránit dítě, ale také dospělé členy rodiny před působením sociálně negativních jevů, a to z hlediska obecného chápání pojmu sociální. Sociální pedagogika v tomto pojetí vychází z filantropismu směřujícímu k akutní pomoci člověku v nepříznivé životní situaci. To od osoby sociálního pedagoga vyžaduje schopnost sociálního citění, empatie a snahu pomoci.

Průnikem různých teorií a paradigmat vychází definování pojmu sociální jako neobeckost, lidství, vzájemná pomoc, humanita. Tyto pojmy plně vystihují určení sociální pedagogiky ve významu altruismu, sociálního citění, empatie a vzájemné lidské pomoci. Sociální pedagogika se snaží o přístup ke každému jedinci bez předsudků, o jeho akceptaci a o posilování tolerance ve společnosti.

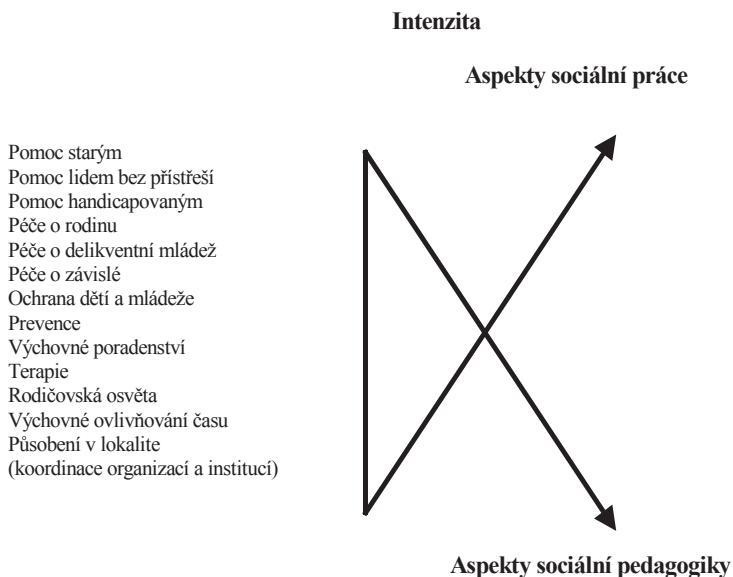
Vzhledem k tomu, že se sociální pedagogika primárně zaměřuje na socializační proces jedince a na jeho interakce s okolním prostředím, na aktivní navazování a rozvoj sociálních interakcí jedince k ostatním lidem, k sociálním skupinám, případně k organizacím v občanské komunitě, její problematika souvisí především s výchovným procesem. Sociální pedagogika se věnuje otázkám, které souvisejí s pozicí jedince v sociální situaci vyžadující intervenci, sociální terapii a současně výchovné řešení, tedy na intencionální pedagogické působení, kdy lze hovořit o řízené socio-pedagogické situaci (srv. Kraus, 2008; Chudý, 2007; Chudý et al. 2010, 2011; Knotová a kol., 2014). Úkolem sociální pedagogiky je vyhledávat pozitivní podněty z prostředí edukovaného jedince a zařadit je do svých strategií.

Jde především o tzv. „sociální“ výchovu ve smyslu anglosaského vymezení zaměřenou na pozitivní hodnotovou orientaci z níž vychází prosociální chování při osvojení si požadovaných sociálních rolí a kompetencí.

Sociální práce je definována jako samostatná integrovaná disciplína, která se zabývá činnostmi, které předcházejí nebo upravují u jedince problémy prorůstající do konfliktu (viz Schilling, 1999).

Obr. 1

Prolínání sociální práce a sociální pedagogiky



Specifický je také vztah sociální pedagogiky ke speciální pedagogice, zejména k etologii, která nabízí materiál z problematiky náhradní výchovy, prevence, poradenství a právě v sociální pedagogice nachází sociální aspekt. V rámci integrace a inkluze je-dinců má proto sociální pedagogika nezanedbatelné místo a podíl na jejich dalším životě v společnosti.

Podle teorie sociálního konstruktivismu sociální pedagog spoluputvává a konstruuje edukační realitu organizováním výchovného prostředí a vnějších výchovných podmínek. Jedinec si osvojuje poznatky na základě subjektivních osobních, životních zkušeností, v každodenních situacích, v sociálních interakcích běžného života ve společnosti.

4 Metodologie výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření jsme se zabývali vlivem sociálně znevýhodněného prostředí na rozvoj komunikativních kompetencí u dětí předškolního věku z rodin ohrožených sociální exkluzí (viz Bazalová, 2016). Jak jsme již uvedli, nepodnětné prostředí negativně

ovlivňuje celkový rozvoj dítěte. Je třeba toto prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a rozvíjí se, analyzovat.

Vzhledem k povaze zkoumaného jevu a potřebě jej hlouběji analyzovat a získaná data důsledně interpretovat, zvolili jsme kvalitativní výzkumný design s využitím metody polostrukturovaného rozhovoru, případové studie rodin ze sociálně znevýhodněného prostředí a zakotvené teorie (viz Strauss, Corbinová, 1999; Švaříček, Šedová a kol., 2007; Hendl, 2008).

4.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumného šetření byla analýza faktorů, které ovlivňují rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku ze sociálně znevýhodněného prostředí. Potřebná data jsme získali prostřednictvím autentických výpovědí jejich rodičů, s nimiž za byly za zachování etických pravidel provedeny polostrukturované rozhovory.

4.2 Výzkumný vzorek a metoda

Respondenty pro polostrukturovaný rozhovor jsme zvolili záměrným výběrem na základě těchto kritérií:

1. Sociálně znevýhodněné prostředí rodiny dítěte. Rodiny využívají dávek sociálního systému státu – dávky státní sociální podpory a hmotné nouze, jsou zadlužené a žádný z členů nevykonává pravidelnou výdělečnou činnost
2. Narušená komunikační schopnost dítěte a odklad školní docházky dítěte
3. Rodina využívá služeb sociální prevence – sociálně aktivizační službu pro rodinu s dětmi.
4. Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu.

Výzkumný vzorek tvořilo 5 žen, které splňovaly stanovená kritéria a s nimiž jsme uskutečnili polostrukturovaný rozhovor. Respondentky byly seznámeny s cílem a metodami výzkumu a byla jim zaručena anonymita nejen v průběhu, ale i po skončení výzkumu. Rozhovory se uskutečnily v přirozených podmínkách rodiny, v prostředí, kde se zkoumané jevy doopravdy vyskytují (srv. Šedová in Švaříček, Šedová a kol., 2007).

4.3 Analýza a interpretace získaných dat

Data jsme analyzovali prostřednictvím metody zakotvené teorie (Strauss a Corbinová, 1999). Provedli jsme otevřené, axiální a selektivní kódování informací získaných v polostrukturovaných rozhovorech. Na základě otevřeného kódování byla stanovena centrální a čtyři dílčí kategorie (viz Bazalová, 2016).

Centrální kategorie: Rozvoj slovní zásoby

Všechny respondentky na otázku, zda se samy či ostatní členové rodiny podílejí na rozvoji slovní zásoby dítěte, odpověděly kladně. Jak ale vyplynulo z jejich dalších odpovědí, na rozvoji slovní zásoby se podílejí matky samy či za podpory dalších členů rodiny, avšak v omezené míře. Především k tomu využívají rozhovory, žádné jiné aktivity nebyly zmíněny, výjimkou je respondentka, která čte svým dětem v případě špatného počasí.

Respondentky se domnívají, že rozvoj komunikativních kompetencí nejvýrazněji ovlivňuje školské zařízení respektive mateřská škola či přípravná třída.

Za rozvoj slovní zásoby považují především „povídání“ o tématech, která děti zajímají. Neuvádějí žádné další konkrétní aktivity ani způsoby tohoto rozvoje. Na otázky ohledně společného zpívání či přednášení básniček, kterými je možno rozvoj slovní zásoby podpořit, odpovědi byly ve všech případech záporné, i když podle respondentek mají děti o tuto činnost zájem.

Kategorie č. 1: Zainteresovanost rodičů

Pro rozvoj komunikativní kompetence dítěte v předškolním věku před nástupem školní docházky je rozhodující patřičný zájem rodičů a jejich vztah k dané problematice.

Vzhledem k tomu že respondentky nevnímají úroveň komunikace jejich dětí jako problémovou, tento problém řeší až v pozdějším věku dítěte. To může vést k negativním důsledkům např. dítě nebude schopno aktivně využívat svou již tak omezenou slovní zásobu při komunikaci, vést smysluplný dialog, komunikovat bez zábran či ostychu nejen s ostatními dětmi, ale i s dospělými. Jedna respondentka uvedla, že vzhledem k jejich životní situaci logopeda nenavštěvují z důvodu obav ze vzniku pomluv. Tento nevhodný přístup souvisí přímo s narušenou resiliencí v rodinách s nižším životním standardem (viz výše).

V rodinách také chybí rituály spojené např. s ukládáním dětí ke spánku. Dětem před spaním nikdo nepředčítá nebo nevypráví pohádku a děti nejčastěji usínají při pohádce v televizi, anebo po zhlédnutí nějakého jiného pořadu.

Při otázce na důležitost výchovy reagovaly všechny respondentky rozpačitě. Zodpovědnost za výchovu svého dítěte přenášejí na učitele a další pracovníky ve školských zařízeních a v podstatě se tak zřikají možnosti kontroly nad jeho výchovu.

Jak z výše uvedených informací vyplývá, respondentky situaci řeší nepřiměřeně v důsledku vzhledem k jejich omezené informovanosti o problematice v oblasti komunikace. Problém bagatelizují a nepovažují ho za stěžejní ve vývoji svých dětí. Přestože jde o matky v domácnosti a jsou z rodiny nejčastěji v kontaktu s dětmi, ke vzájemné hlubší komunikaci nedochází. Matky nevyužívají plný potenciál svého času k tomu, aby si s dětmi povídaly o běžných záležitostech. Nedochází k adekvátnímu rozvoji komunikativních kompetencí dítěte, případně alespoň k částečné eliminaci problému v komunikaci, a to především užití řeči v praxi a v sociálním kontextu. Vzhledem k tomu, že matky, příp.

oba rodiče nevyvíjejí dostatečnou aktivitu a neprojevují dostatečný zájem o rozvoj komunikační kompetence dítěte – dochází u dětí k narušení schopnosti komunikace.

Kategorie č. 2: Trávení volného času v rodině

Rodiče neprožívají svůj volný čas s dětmi aktivně, společný čas tráví nejčastěji doma, ve velké míře se spoléhají na moderní technologie jako je televize, DVD či tablet, kde dětem pouštějí pohádky, což je také nejčastější aktivitou, někdy s dětmi malují nebo vyrábějí drobné předměty. Jedna z respondentek na téma volný čas s dětmi uvedla: *„S dětmi ho moc netrávím, protože zlobí. Když přijde se sestrou ze školy, tak uděláme úkoly, dají si něco na jídlo. A pak se většinou perou mezi sebou a hádají se, tak jim zapnu radši to dýdýčko.“* S dětmi si o zhlédnutých pořadech nikdy vyprávěla ani je nekomentuje. Na dotaz, zda dětem v rodině někdo čte nebo vypráví pohádky byly odpovědi vesměs negativní. Za zarážející se pak dá považovat odpověď, kdy respondentka uvedla: *„S dětmi nečteme a nevyprávím jim pohádky, nemáme doma totiž ani dětský knížky.“*

Dále jsme zjišťovali, zda se v rodinách respondentek hrají nějaké společenské hry a zda děti mají hračky. V odpovědích se nejčastěji objevilo, že hrají Člověče, nezloble, karty či pexeso. Jedna z respondentek uvádí: *„Hry jsme nehráli, protože žádné jsme neměli. Hry jsme začali hrát, až k nám začala jezdit sociální pracovnice. Dokonce jsem už dětem koupila pexeso, které jsme vůbec neznali. Dokud nám ho vlastně neukázala.“*

Ostatní respondentky uvedly, že hračky kupují nebo získávají od charity. V této souvislosti zazněla otázka, zda děti při hře přirozeně komunikují. Většina dětí používá citoslovce typické pro danou hračku nebo komentuje hru na maminku a na tatínka.

Dále jsme se ptali, zda matky s dětmi chodí ven. Tři respondentky uvedly, že s dětmi chodí ven jen ve výjimečných případech. Dvě respondentky s dětmi aktivně na procházky chodí. V návaznosti matky uvádějí, že komentují i dění v okolí, kterým procházejí. Jiná respondentka uvedla, že s dítětem na procházky nechodí, ale popisuje okolí, když je vede do školy. Za nevhodné lze považovat reakce dvou respondentek, kdy jedna dokonce uvedla že: *„To nedělám, naopak snažím se, aby děcka nebyly hlučná a nešlo nás moc vidět.“*

Kategorie č. 3: Školská zařízení a odklad školní docházky

Vzhledem k odkladu školní docházky navštěvují děti mateřskou školu či přípravnou třídu, převážnou část dne tak děti tráví ve škole, respondentky se snaží, aby jejich dítě navštěvovalo zařízení denně, po návratu respondentky uvedly, že po návratu domů s dětmi dělají úkoly, které si přinesly z přípravné třídy. Dále jsme zjišťovali, kdo nebo co má, podle názoru respondentek, největší vliv na rozvoj řeči dítěte. Všechny respondentky považují vliv školského zařízení za markantnější než vliv rodiny samotné.

Respondentky považují odklad školní docházky z důvodu deficitní komunikativní schopnosti pro jejich děti za přínosný. Jedna z respondentek odklad uvítala, se slovy: *„Jsem ráda, on má ještě čas na školu. Nemusím se rozčilovat ještě s ním. Stihne se tam*

připravit a rozmluvit do školy.“ Odklad školní docházky respondentky vnímají, i přes počáteční nedůvěru, pozitivně ze důvodu zlepšení komunikace a ve všeobecném rozvoji dovedností dítěte. Zpočátku děti navštěvovaly zařízení nepravidelně, avšak jakmile rodiče začali vnímat u dětí změny v chování a v celkové komunikaci, docházka se zlepšila. Pro děti je pravidelná docházka příležitostí, jak rozšířit své komunikativní dovednosti a položit základy pro své kvalitní uplatnění ve společnosti. Jde také o pádný argument pro zavedení povinného předškolního vzdělávání, viz Zákon č. 178/2016 Sb.

Kategorie č. 4: Logopedická péče

Vzhledem k narušeným komunikačním schopnostem dětí byly otázky zaměřeny na výslovnost dětí, logopedickou péči a následkům spojených s narušenou komunikační schopností. Tři respondentky považují výslovnost svých dětí za přiměřenou jejich věku, jedna uvedla, že není přiměřená a jedna, že neví. Logopeda s dítětem pravidelně navštěvuje pouze jedna z respondentek a situaci popsala takto: *„Jednou jsme to zkoušeli a nejde mu to tam. Když je na logopedii... paní po něm něco chce a on to jako neumí.“* S ohledem na dítě je toto rozhodnutí nevhodné. Rodiče měli dítě s odborníkem motivovat a vytrvat ve společné snaze o zlepšení.

Jedna respondentka vodí své dítě do logopedického kroužku. Rozhodující vliv v tomto případě mají tedy školská zařízení se svými aktivitami, které nabízejí (např. logopedický kroužek, kam by dítě pravidelně docházelo a s rodiči cvičilo také doma). Respondentky se zamýšlejí nad možnými riziky, která vyplývají z nedostatků ve výslovnosti dítěte, a to především s ohledem na budoucí život jejich dětí – školní úspěšnost, začlenění se do kolektivu, riziko posměchu či neporozumění v sociální interakci. Dvě respondentky ale uvádějí, že nedostatky v komunikaci nemají žádný vliv na rozvoj dalších dovedností. Další dvě tvrdí, že neví, jak by mohly rozvoj komunikativních dovedností ovlivnit. Pouze jediná respondentka si myslí, že jej může ovlivnit škola.

Shrnutí a doporučení pro praxi

Rodiče ze sociálně znevýhodněného prostředí sice považují komunikační kompetence svých dětí za důležité, ale zároveň vyvíjejí v tomto směru minimální aktivitu, která by vedla ke zlepšení či budování komunikativní kompetence dítěte. Neprojevují dostatečnou pozornost rozvoji komunikačních kompetencí, může tedy dojít nevratnému narušení komunikační schopnosti dětí.

Do popředí staví především svoje zájmy a nejsou schopni zabezpečit vhodné prostředí, které by zajistilo dětem plynulý a bezproblémový rozvoj komunikace.

V rodinách se dětem nedostává primárních aktivit, jako je čtení, zpěv, vyprávění pohádek, hraní společenských her nebo výtvarné činnosti, většinu svého volného času tráví před televizní obrazovkou. Rozvoj komunikačních kompetencí zůstává na školských zařízeních. Dalším možným krokem v řešení problematického rozvoje komuni-

kačních kompetencí je aktivní spolupráce s logopedem. Tuto variantu rodiče využívají pozdě vzhledem k odložené školní docházce a zároveň ji zanedbávají nepravidelnou docházkou, která končí hned po několika návštěvách ambulance. V oblasti rozvoje komunikační kompetence obecně nebo s konkrétně v oblasti logopedických intervencí se tak dětem dlouhodobě nedostává adekvátní péče.

Pro posouzení a následné řešení konkrétní situace dítěte s narušenou komunikační schopností je tedy i nadále třeba vytvářet interdisciplinární týmy dalších odborníků. Každý člen tohoto týmu včetně rodičů je rovnocenným partnerem a spolupracuje na základě jasně vymezených rolí a stanovených úkolů (srv. Petříčková, 2011).

Školská i další komunitní zařízení by měla organizovat dobrovolné akce pro rodiny s dětmi zvolené tak, aby se rodiče aktivně zapojili a získali tak praktickou zkušenost, jak trávit s dětmi aktivně volný čas a zároveň přispívat k rozvoji osobnosti dítěte.

Závěr

Rodiče ze sociálně znevýhodněného prostředí sice považují komunikační kompetence svých dětí za důležité, ale zároveň vyvíjejí v tomto směru minimální aktivitu, která by vedla k jejich zlepšení či systematickému rozvoji. Neprojeví dostatečnou pozornost rozvoji komunikačních kompetencí, může tedy dojít nevratnému narušení komunikačních schopností dětí.

Do popředí staví především svoje zájmy a nejsou schopni zabezpečit vhodné prostředí, které by zajistilo dětem plynulý a bezproblémový rozvoj komunikace.

V rodinách se dětem nedostává primárních aktivit, jako je čtení, zpěv, vyprávění pohádek, hraní společenských her nebo výtvarné činnosti, většinu svého volného času tráví před televizní obrazovkou. Rozvoj komunikačních kompetencí zůstává na školských zařízeních. Dalším možným krokem v řešení problematického rozvoje komunikačních kompetencí je aktivní spolupráce s logopedem. Tuto variantu rodiče využívají pozdě vzhledem k odložené školní docházce a zároveň ji zanedbávají nepravidelnou docházkou, která končí hned po několika návštěvách ambulance. V oblasti rozvoje komunikační kompetence obecně nebo s konkrétně v oblasti logopedických intervencí se tak dětem dlouhodobě nedostává adekvátní péče.

Pro posouzení a následné řešení konkrétní situace dítěte s narušenou komunikační schopností je tedy i nadále třeba vytvářet interdisciplinární týmy dalších odborníků. Každý člen tohoto týmu včetně rodičů je rovnocenným partnerem a spolupracuje na základě jasně vymezených rolí a stanovených úkolů (srv. Petříčková, 2011).

Školská i další komunitní zařízení by měla organizovat dobrovolné akce pro rodiny s dětmi zvolené tak, aby se rodiče aktivně zapojili a získali tak praktickou zkušenost, jak trávit s dětmi aktivně volný čas a zároveň přispívat k rozvoji osobnosti dítěte.

Důležitou roli zde hraje primární prevence, která spočívá především v zajištění adekvátních informací rodičům, a již zmíněná interdisciplinární spolupráce pediatra a klinického logopeda, s dalšími pracovníky, se kterými rodina již spolupracuje (pedagogicko-psychologické poradny, orgánu sociálně-právní ochrany dětí, sociálně aktivizační služby). Ke strategiím primární prevence může přispět také sociální pedagogika, jejíž praxe je založena na vyznávání základních hodnot a humanistických zásad. Zde je snahou prostřednictvím sociálně pedagogických intervencí zdůraznit a podpořit silné stránky jedince, s cílem začlenit jej do širší komunity a předejít tak hlubším sociálním problémům (viz Holthoff & Eichsteller, 2009, s. 59) a poskytovat širokou škálu služeb pro děti ohrožené sociální exkluzí.

Potřebná je také snaha o zachování kontinuity rodiny, pomoci jejím členům nalézt společná očekávání, vysvětlit smysl rodinných rituálů, soudržnosti a její identity. Tato spolupráce by měla být založena na vzájemné důvěře, toleranci a respektu.

Literatura

- Analýza sítě služeb pro práci s rodinami a dětmi* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí: Socio-Factor s.r.o., 2014 [cit. 2018-01-31]. Dostupné z: www.mpsv.cz/files/clanky/17905/analiza.pdf
- Bazalová, S. (2016). *Vliv sociálně znevýhodněného prostředí na rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku. Bakalářská práce*. Olomouc: PdF UP.
- Bechyňová, V. (2012). Sanace rodiny – multidisciplinární spolupráce. *Aktuální otázky sociální politiky*, sv. 6, s. 114–118.
- Bytešnicková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Hanušová, J. & Hellebrandová, K. (2006). *Interdisciplinární spolupráce*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1): 30–46. Available online: <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál.
- Hrubeš, J. (2014). *Práce s rodinami v sociálně vyloučených lokalitách*. Praha: Agentura pro sociální začleňování.
- Chudý, Š. (2007). Základné otázky kontextuálneho rámca vedného odboru sociálna pedagogika. In *Sociálna pedagogika v teorii a praxi*. Brno: IMS.
- Chudý, Š., Neumeister, P., & Jůvová, A. (2010). *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí*. Brno: Paido.
- Chudý, Š., Jůvová, A., & Neumeister, P. (2011). *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí II*. Brno: Paido.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada.
- Knotová, D. a kol. (2014). *Úvod do sociální pedagogiky*. Brno: MU.
- Kraus, B. (2014). *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada.

- Lašek, J. & Loudová, I. (2013). *Rodina jako základ vývoje morálky a občanských postojů dětí*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lechta, V. a kol. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Lechta, V., et al. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.
- MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. Aktualizované vydání k 1. 1. 2018. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR 2017. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkn>.
- MŠMT. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- MŠMT. (2018). *Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2018*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>.
- MŠMT. (2017). *Vyhláška ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2016 Sb. a vyhlášky č. 416/2017 Sb.* Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>.
- Nedělníková, D. a kol. (2008). *Metodická příručka pro výkon terénní sociální práce*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Patterson, J. M. (2002). Understanding Family Resilience. *Journal of clinical psychology*, 58(3): 233–246.
- Petříčková, L. (2011). *Metodika spolupráce multidisciplinárního týmu odborníků* [online]. Plzeň: Diakonie ČCE –středisko Plzeň, Centrum SOS Archa, 2011 [cit. 2017-12-19]. Dostupné z: <http://www.nadacesirius.cz/soubory/prilohy/Diakonie-metodika-multidisciplinari-spoluprace.pdf>
- Průcha, J. (ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- Strauss, A. L. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Podané ruce.
- Šimíčková-Čížková, J. (2003). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Švaříček, R. & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Praha: Portál.
- Tománek, P. (2015). *Rodina – výchova – společnost: Výzvy a perspektivy*. Brno: Tribun EU.
- Vitásková, K. (2013). *Vybrané typy narušené komunikační schopnosti v interdisciplinárním přístupu*. Olomouc: UP.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum.
- Vítková, Rulíková, K. (2009). *Metodické doporučení MPSV č. 9/2009 k sociální práci s ohroženou rodinou*[online]. [cit. 2017-11-19]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7273/Metodicke_doporuceni_MPSV_c-9.pdf
- Vrbová, R. a kol. (2015a). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*. Olomouc: UP.
- Vrbová, R. a kol. (2015b). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP.
- Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Zezulková, E. (2015). *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělání*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.
- Zíková, T. (2011). *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. Plzeň: Západočeská univerzita.

Kontakt:

doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

E-mail: stefan.chudy@upol.cz; alena.juvova@upol.cz

Bc. Simona Bazalová

671 34 Horní Dunajovice 93

E-mail: simona.bazalova@seznam.cz

Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D. působí na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého jako ředitel Ústavu pedagogiky a sociálních věd, kde garantuje obory sociální pedagogika a předměty modulu pedagogicko-psychologické způsobilosti. Hlavní oblastí jeho vědeckého zájmu jsou profesní profil a kompetence sociálního pedagoga, problematika začínajícího učitele a školní kázně. Je řešitelem výzkumných tuzemských i mezinárodních projektů. Je členem vědecké rady PdF UP, České asociace pedagogického výzkumu a České pedagogické společnosti, hodnotitelem projektů FRVŠ a GAČR v České republice.

PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D. působí jako odborná asistentka Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde vyučuje komunikativní dovednosti a soft skills, sociální pedagogiku a sociální politiku. Výzkumně se zaměřuje na kompetence sociálního pedagoga a učitele a environmentální edukaci. Odborně se zaměřuje na sociální pedagogiku, oblast komunikace a soft skills a environmentální edukaci. Je národní koordinátorkou mezinárodních projektů EU.

Bc. Simona Bazalová vystudovala speciální pedagogiku obor komunikační techniky. Od roku 2013 pracuje jako sociální pracovnice ve službě Rodinný sociální asistent Oblastní charity Znojmo. Stará se o děti, které pocházejí ze sociálně slabých poměrů, u nichž je ohrožen vývoj v důsledku dopadů dlouhodobé krizové sociální situace, kterou rodiče nedokážou sami bez pomoci překonat. Náplní její práce je podpořit rodiče tak, aby poskytli dětem co nejlepší možnou péči.

Připravenost pedagogických pracovníků základních škol na výuku dětí s Aspergerovým syndromem

Zdeňka Kozáková, Veronika Pavlíčková

Abstrakt

Príspevok prezentuje výsledky výzkumu, který se zabýval zkušenostmi pedagogických pracovníků s výukou dětí s Aspergerovým syndromem na prvním stupni základních škol. Hlavním cílem výzkumu bylo prostřednictvím kvalitativních technik sběru dat (formou polostrukturovaného rozhovoru) zjistit, analyzovat, interpretovat a deskribovat míru připravenosti a zkušeností pedagogických pracovníků se společným vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem. Do výzkumu se zapojilo 10 pedagogických pracovníků základních škol v Olomouckém kraji, kteří již měli zkušenost s výukou dětí s Aspergerovým syndromem. Analýza dat byla provedena prostřednictvím zakotvené teorie. Z výsledků vyplynula potřeba zaměřit se na vytvoření komfortnějšího prostředí pro pedagogické pracovníky a na realizaci efektivnějšího systému dalšího vzdělávání pracovníků.

Klíčová slova: Aspergerův syndrom, připravenost pedagogických pracovníků, inkluzivní vzdělávání.

Abstract

The article presents experience of elementary school pedagogues with teaching children with Asperger's syndrome. The main aim was to find out, analyse, interpret and describe readiness for teaching children with the syndrome based on quantitative research and semi-structured interview. The research itself was based in elementary school in Olomouc region and ten pedagogues with already established experience with teach-

ing children with Asperger's syndrome were involved. Analysis of collected data was based on Grounded theory. The results showed that it is necessary to create comfortable environment for the pedagogues. Moreover, it is crucial to develop further education of all pedagogical workers involved in teaching children suffering Asperger's syndrome.

Keywords: Aspergers syndrome, readiness of pedagogical workers, inkusive education, pedagogical workers training.

Úvod

Aspergerův syndrom (dále jen AS) se řadí mezi poruchy autistického spektra. Projevuje se především specifiky v komunikaci a v sociálním chování. Intelpekt mají jedinci s AS v průměru, někteří dokonce v nadprůměru. Žáci s autismem a dalšími pervazivními vývojovými poruchami (dále jen PVP) bez mentálního postižení jsou v České republice vzdělávání podle Individuálního vzdělávacího plánu ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Lechta, 2016).

Pro děti s Aspergerovým syndromem jsou charakteristická specifika, která se pro-
mítají do učení a chování a mohou představovat pro pedagogy obtíže z hlediska výuky. Tyto děti bývají nejednou interpretovány jako „nevychované“. Přitom je jejich chování často jen výsledkem nízké frustrační tolerance a potíží se čtením sociálních podnětů. Je tedy důležité, aby se pedagogové orientovali v problematice vzdělávání s Aspergerovým syndromem a rozpoznali nevhodné chování od projevů žáka s Aspergerovým syndromem (Myles, Hagen, Holverstott, Hubbard, Adreon, Trautman, 2016).

1 Metody a přístupy ve vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem na základní škole

V současné době se při vzdělávání dítěte s Aspergerovým syndromem využívá celá řada intervenčních programů, které jsou postaveny na silných stránkách jedince a respektují jeho vývojový model vzdělávání. Základem těchto strategií je strukturovaný přístup, který je přizpůsoben individuálním potřebám žáka a případně doplněn dalšími strategiemi (Čadilová, Žampachová, 2012).

Jednou z metodik, využívaných při práci s dítětem s PAS v České republice, je strukturované učení, které vychází z TEACCH programu¹¹ a Loovasovy intervenční terapie.

¹¹ TEACCH program vznikl v roce 1966 v Severní Karolíně v USA. Jedná se o modelový program péče o lidi s autismem v každém věku. Vychází z úzké spolupráce odborníků s rodiči, kdy rodiče působí jako koterapeuti a spolupracovníci odborníků.

Systém strukturovaného učení pomáhá dětem pochopit okolní svět, vytváří pro děti prostředí, ve kterém mohou být úspěšné a rozumí mu. Mezi základní principy strukturovaného učení řadíme individualizaci, strukturalizaci, vizualizaci a motivaci (Adamus, Žampachová, 2016).

Mezi další využívané metody patří např. aplikovaná behaviorální analýza (dále jen ABA). Jedná se o intervenční terapii, která se zaměřuje na chování a proces učení. Tato metoda umožňuje dětem s PAS lépe zvládat vzdělávání, a to pomocí rozdělení obsahu do menších, lépe pochopitelných, celků. Tyto menší celky mají jasně vymezen postup v jednotlivých krocích, které postupují od jednoduššího ke složitějšímu. Nejvýznamnějším principem metody ABA je individuální přístup (Čadilová, Žampachová, 2012).

2 Přípravenost pedagogických pracovníků

V mnoha vyspělých zemích je v současné době přijímán názor, že úroveň vzdělání žáků je do jisté míry ovlivněna osobností učitelů, tedy i jejich připravenosti na náročnou profesi (Průcha, 2009).

Psychologický slovník nedefinuje přímo pedagogickou připravenost, ale připravenost učební, kterou definuje jako: „*specifickou připravenost řešit velmi rychle všechny učební úkoly dané třídy, která vzniká opakováním řešení problémů určitého typu a na základě řešení úkolů nižšího typu se vytváří způsobilost, která umožňuje nebo usnadňuje učení vyššího typu*“ (Hartl, Hartlová, 2015).

Další pojmy, které jsou spojovány s připraveností pedagogů, jsou pedagogická dovednost a pedagogická kompetence. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) vymezuje pedagogickou dovednost jako: „*...součást profesních kompetencí učitelů a pedagogických pracovníků, předpoklad pro výkon pedagogických povolání*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009). Pojem kompetence učitele definuje Pedagogický slovník jako (Průcha Walterová, Mareš, 2009): „*...soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství*.“ Rozlišujeme kompetence profesní a osobnostní.

3 Metodologie výzkumu

Cílem výzkumného šetření bylo prostřednictvím kvalitativních technik sběru dat (formou polostrukturovaného rozhovoru) zjistit, analyzovat, interpretovat a deskribovat připravenost a zkušenosti pedagogických pracovníků se společným vzděláváním žáků s Aspergerovým syndromem.

Základní **výzkumná otázka** byla stanovena následovně: „*Jak jsou pedagogičtí pracovníci základních škol osobnostně i profesně připraveni na vzdělávání žáků s Asperge-*

rovým syndromem?” Základní výzkumná otázka byla dále rozvíjena těmito specifickými výzkumnými otázkami:

- Jak v současné době vnímají pedagogičtí pracovníci jejich připravenost na výuku dětí s AS?
- Jaké jsou znalosti pedagogických pracovníků ohledně tvorby prostředků, které zefektivňují vzdělávání žáka s AS?
- Jak pedagogičtí pracovníci hodnotí spolupráci se speciálně pedagogickým centrem (SPC), s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP)?
- Jaký je osobní názor pedagogických pracovníků na vyhlášku č. 27/2016 Sb.?

Kritériem pro výběr výzkumného vzorku pedagogických pracovníků byla zkušenost se vzděláváním dětí s diagnostikovaným AS. Hledání vhodných recipientů probíhalo prostřednictvím oslovení vedoucích pracovníků základních škol Olomouckého kraje.

Výzkumné šetření bylo realizováno na Základní škole náměstí Míru 83, Kojetín. Jedná se o základní školu úplnou, která není specificky zaměřena. Počet žáků ve školním roce 2017/2018 je 455 žáků. Na základní škole je celkem 21 tříd, což činí průměrně 22 dětí na jednu třídu. (Plán práce školy: Školní rok 2017–2018) V současné době tuto školu navštěvují 4 žáci s Aspergerovým syndromem.

Zájem o výzkumné šetření projevil deset pedagogických pracovníků. Jednalo se o pět pedagogů vyučujících na prvním stupni ZŠ, tři pedagogy vyučujících na druhém stupni ZŠ a jednu asistentku pedagoga. Věk pedagogických pracovníků byl v rozmezí 36–53 let. Rozhovor byl realizován také s vedoucím pracovníkem školy a s koordinátorkou pro oblast autismu.

Vzhledem k tématu byla **zvolena kvalitativní metoda výzkumu**. Sběr dat v rámci výzkumu byl prováděn formou individuálního hloubkového polostrukturovaného rozhovoru. Hloubkový rozhovor můžeme definovat jako nestandardizované dotazování, při kterém se jeden badatel dotazuje jednoho účastníka výzkumu, a to za pomoci několika otevřených otázek (Švaříček, Šedová, 2007).

Údaje získané za pomoci polostrukturovaných rozhovorů byly analyzovány a interpretovány metodou zakotvené teorie (Strauss, Corbin, 1999). Výsledkem otevřeného kódování bylo 10 kategorií:

- uplatňované přístupy k žákům s Aspergerovým syndromem,
- specifika žáků s Aspergerovým syndromem,
- připravenost pedagogických pracovníků,
- využívané zdroje informací,
- Individuální vzdělávací plán a Plán pedagogické podpory,
- spolupráce se školským poradenskými zařízeními,
- spolupráce s rodiči žáků s Aspergerovým syndromem,
- náročnost vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem,

- znalost vyhlášky č. 27/2016 Sb.,
- supervize.

V dalším textu se zaměříme na kategorii „Připravenost pedagogických pracovníků“.

4 Interpretace výsledků výzkumu

Za centrální kategorii byla vybrána třetí kategorie s názvem **Připravenost pedagogických pracovníků**. Tuto kategorii budeme v dalším textu charakterizovat ve vztahu k ostatním.

Připravenost pedagogických pracovníků a uplatňované přístupy k žákům s Aspergerovým syndromem

Z důvodu neznalosti využívaných pomůcek a didaktických materiálů při výuce žáků s AS uváděli pedagogičtí pracovníci, že se necítí příliš připraveni po odborné stránce na výuku dětí s AS. Ocenili by více nápadů a námětů, jak s těmito dětmi pracovat.

Z rozhovorů vyplynula důležitost správného navázání vztahu s žákem a poznání jeho osobnosti. Uvádí, že jakmile osobnost pedagoga není připravena přijmout takového žáka, úspěšný vzdělávací proces není možný. Pedagogičtí pracovníci sdělovali, že po osobnostní stránce nemají problém se žákovi přizpůsobit.

Připravenost pedagogických pracovníků a specifika žáků s Aspergerovým syndromem

Jestliže má být pedagogický pracovník připraven na výuku žáků s AS, je nezbytné, aby disponoval znalostmi o přístupu a specifických projevech těchto žáků. Bez těchto znalostí mohou pedagogičtí pracovníci vnímat žáka s AS jako problémového nebo nevychovaného.

Pedagogičtí pracovníci v rozhovorech uváděli, že nejvýraznějším specifickým projevem je rozdílná komunikace. Uváděli, že žáci při komunikaci používají knižní výrazy, nechápou ironii a humorné situace. Rovněž musí pedagogičtí pracovníci upravovat formu zadávání úkolů a ujišťovat se, zda žák rozuměl zadání. Bez znalosti tohoto specifika chování mohou vnímat pedagogičtí pracovníci například neustálé dotazování se na zadání úkolu jako „provokaci“ žáka.

Připravenost pedagogických pracovníků a využívané zdroje informací

Připravenost pedagogických pracovníků na výuku žáků s AS souvisí taktéž se zdroji, odkud čerpají informace a s kvalitou těchto zdrojů. Jako nejčastěji uváděný zdroj informací se v rozhovorech vyskytoval internet, a to z důvodu jeho snadné dostupnosti. Dále se v odpovědích objevovala odborná literatura, beletrie a televizní dokumenty, časopisy.

Z rozhovorů vyplynulo, že by pedagogičtí pracovníci rádi zlepšili svoji informovanost a připravenost na výuku žáků s AS prostřednictvím školení a vzdělávacích kurzů na dané téma. Pozitivní v této oblasti je, že vedoucí pracovník školy uvedl, že v nejbližší době hodlá proškolit celý pedagogický sbor.

Připravenost pedagogických pracovníků a Individuální vzdělávací plán a Plán pedagogické podpory

Pokud je pedagogický pracovník třídním učitelem žáka s AS, je povinen v případě potřeby vytvořit Plán pedagogické podpory (PLPP) a jestliže má žák uznané podpůrné opatření 2.–5. stupně je potřeba vytvořit Individuální vzdělávací plán žáka (IVP).

Z rozhovoru vyplývá, že pedagogičtí pracovníci, kteří nemají zkušenost s tvorbou IVP nebo PLPP, se necítí dostatečně připraveni pro jeho tvorbu. Uvádějí, že by se obrátili například na zkušenějšího kolegu, PPP nebo SPC. Pedagogičtí pracovníci, jež mají zkušenost s tvorbou IVP a PLPP uváděli, že jej tvořili sami, nebo s pomocí SPC. Často také vycházeli ze zprávy a doporučení ze školských poradenských zařízení při tvorbě cílů.

Připravenost pedagogických pracovníků a spolupráce se školským poradenskými zařízeními

Připravenost pedagogických pracovníků na výuku dětí s AS značně souvisí s jejich spoluprací se školskými poradenskými zařízeními. Z rozhovorů vyplývá, že pedagogičtí pracovníci pocítují větší podporu od pracovníků SPC než od pracovníků PPP. Kladně hodnotili SPC především z toho důvodu, že instruují a edukují pedagogické pracovníky přímo ve školách. Co se týká spolupráce s PPP, z rozhovorů vyplývá, že se jednalo spíše o anonymní komunikaci pomocí doporučení, zpráv a e-mailu.

Připravenost pedagogických pracovníků a spolupráce s rodiči žáků s Aspergerovým syndromem

Spolupráce pedagogických pracovníků s rodiči je při vzdělávání žáka s AS důležitá. Je vhodné dítěti nastolit stejné podmínky v domácím i ve školním prostředí. Pedagogičtí pracovníci jsou často mezi těmi, kteří si mezi prvními všímají specifických projevů žáka a doporučují rodičům vyšetření ve školském poradenském zařízení.

Z rozhovorů vyplývá, že pedagogičtí pracovníci mají zkušenosti s odmítavým postojem rodičů, kteří si nechťejí přiznat, že by jejich dítě mohlo mít diagnózu Aspergerova syndromu. Se spoluprací s rodiči pedagogickým pracovníkům vypomáhali pracovníci SPC. Koordinátorka pro oblast autismu uvádí, že ideální je týmová spolupráce školy, rodičů a poradenského zařízení.

Připravenost pedagogických pracovníků a náročnost vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem

Jestliže pedagogičtí pracovníci nemají znalosti v oblasti vhodných přístupů a metod pro vzdělávání žáků s AS, mohou pocítovat zvýšenou náročnost při práci s žáky s AS. Z rozhovorů vyplývá, že pokud je osobnost pedagogického pracovníka schopna a připravena přijmout a určitým způsobem se „přizpůsobit“ dítěti, následně nepocituje zvýšenou pracovní zátěž, ale naopak může takový žák obohatit celou třídu.

S náročností vzdělávání žáků s AS souvisí i připravenost na různé situace, které mohou nastat. Dále pedagogičtí pracovníci uvádějí, že náročnost práce stoupá z důvodu, že vyučování musí být sestaveno tak, aby vyhovovalo jak žákovi s AS, tak i intaktním spolužákům.

Připravenost pedagogických pracovníků a znalost vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Pedagogičtí pracovníci by měli být obeznámeni s vyhláškou číslo č. 27/2016 Sb., aby byli připraveni poskytovat podpůrná opatření pro žáky s AS. Z rozhovorů vyplývá, že pedagogičtí pracovníci neznají znění vyhlášky, ale vědí, kde ji dohledat, popřípadě mají u sebe její výtah.

Dále z rozhovorů vyplývá, že vyhláška č. 27/2016 Sb., má podle dotazovaných pedagogů své „výhody“ i nedostatky. Jako kladný přínos výše uvedené vyhlášky byla uvedena finanční podpora pro podpůrná opatření. Mezi záporné stránky této vyhlášky přiřazují pedagogičtí pracovníci nárůst administrativní činnosti, a to pro třídní učitele, ředitele školy a výchovné poradce.

Připravenost pedagogických pracovníků a supervize

Pedagogičtí pracovníci v rozhovorech uváděli, že se necítí být po odborné stránce připraveni na výuku dětí s AS, a proto by uvítali formu supervize ve školství. Z rozhovorů vyplývá, že by supervizi považovali jako přínos i z hlediska osobního rozvoje. Uváděli, že se sami necítí jako odborníci na problematiku poruch autistického spektra a bylo by příjemné mít se na koho obrátit v případě problému.

Závěr

Výsledky výzkumného šetření poukazují na nízkou **odbornou připravenost** pedagogických pracovníků základních škol na výuku dětí s Aspergerovým syndromem. Pedagogičtí pracovníci uváděli, že hlavním nedostatkem jejich odborné připravenosti je neznalost přístupů k dětem s Aspergerovým syndromem, vhodných pomůcek a možností úpravy didaktických materiálů pro tyto děti. Co se týká **osobnostní připravenosti**, pedagogičtí pracovníci v rámci výzkumu sdělovali, že z hlediska osobnostní stránky se

cítí být připraveni pracovat s těmito dětmi, jsou ochotni a nečiní jim žádné potíže se dítěti určitým způsobem „přizpůsobit“.

Pedagogičtí pracovníci projevili určitou nespokojenost se změnami ve školské legislativě, které proběhly v roce 2016. Uváděli názor, že při tvorbě vyhlášky 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, byli vyslyšeni teoretičtí odborníci místo osob z praxe. Upozorňovali především na zvýšenou míru administrativní práce související s tvorbou Plánů pedagogické podpory a Individuálních vzdělávacích plánů.

Příspěvek je dedikován projektu Studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci: „Výzkum inkluze u osob se speciálními potřebami (IGA_PdF_2017_008).“

Literatura

- Adamus, P., & Žampachová, Z. (2016). *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Montanex.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2012). *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dytrtová, R., Krhutová, M., & Mareš, J. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál.
- Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Myles, B., Hagen, K., Holverstott, J., Hubbard, A., Adreon, D., & Trautman, M. *Life Journey Through Autism: An Educator's Guide to Asperger Syndrome*. [Online]. Retrieved from <https://researchautism.org/resources/an-educators-guide-to-asperger-syndrome/>
- Plán práce školy: Školní rok 2017–2018*. [online], [cit. 2018-01-07]. Dostupné z: <http://www.zskojetin.cz/ke-stazeni/dokumenty>
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd.. Praha: Portál.
- Strauss, A. L., Corbin, J., & Mareš, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Kontakt:

Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D.

Veronika Pavlíčková

Ústav speciálněpedagogických studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

E-mail: Zdenka.Kozakova@upol.cz; pavlickova-veronika@seznam.cz

Percipovaná sociální opora od spolužáků u vybraných rolí v šikaně

Jiří Kressa

Abstrakt

Příspěvek představuje dílčí závěry výzkumu realizovaného výzkumníky Psychologického ústavu AV a Pedagogické fakulty JČU. Výzkum se zaměřuje na sociální oporu od spolužáků na základních školách tak, jak je percipovaná žáky a žákyněmi v určitých rolích v šikaně. Role v šikaně identifikovala a empiricky ověřila Ch. Salmivalli se svými spolupracovníky (1996). Výzkum sleduje žáky a žákyně ve věku 11–13 let ve třech identifikovaných rolích – šikanujícího, šikanovaného a zastávce v šikaně. Sociální opora je důležitá pro každého člověka, a právě vnímaná sociální opora je významným indikátorem její kvality. Zjištěné výsledky poukazují na rozdíly ve vnímání opory od spolužáků mezi jednotlivými popisovanými rolemi, především na vyšší míru percipované opory u zastánců v šikaně.

Klíčová slova: sociální opora, šikana, zastávce v šikaně.

Perceived Social Support from Classmates in Selected Roles related to Bullying

Abstract

The paper presents partial conclusions from the research carried out by researchers at the Psychological Institute of AS and the Pedagogical Faculty of USB. The research focuses on social support from classmates at elementary schools as perceived by pupils

in certain roles related to bullying. The roles related to bullying were identified and empirically verified by C. Salmivalli with her co-workers (1996). The research investigates male and female pupils aged 11–13 in three identified roles – the bully, the bullied pupil, and his/her advocate/defender of bullying. Social support is important for every person, and perceived social support is a significant indicator of its quality. The results highlight differences in the perception of support from classmates among the different roles described, especially the higher rate of perceived support in advocates of the bullied ones.

Key words: social support, bullying, defenders of bullying.

Úvod

Již čtyři desetiletí probíhají výzkumy šikany (Olweus, 1978). Badatelé se shodují, že v šikaně se jedná o akty, kde cílem je ublížit druhému nebo druhým a mezi útočníky a oběťmi je nerovnováha sil (Farrington, 1993; Meter & Card, 2015). Jde o tzv. systematické zneužívání moci (Smith & Sharp, 1994). Tyto akty se dějí opakovaně. Šikana zahrnuje jak fyzické ataky (např. bití, kopání nebo strkání), verbální zneužívání (např. posměšné přezdívky, nadávky nebo šíření pomluv), tak také sociální izolaci nebo vyloučení ze skupiny (Lagerspetz, Björkqvist, & Peltonen, 1988). Pravděpodobně nejvíce zkoumanou je šikana ve školách. Je považována za mimořádně nebezpečný sociálně rizikový jev vzhledem k následkům, které jsou jednak bezprostřední, jednak dlouhodobé. Narušuje školní klima, vzbuzuje úzkost a vyvolává napětí ve třídách. Má také významný vliv na školní výsledky (Janošová, 2011).

Prvotní výzkumy představovaly šikanu jako mezilidský konflikt mezi agresorem a obětí (Olweus, 1978). V posledních desetiletích, se ve výzkumných studiích objevuje zvýšený zájem o pochopení šikany prostřednictvím skupinové dynamiky. Finští badatelé identifikovali a empiricky ověřili další role, které se mohou v šikaně objevovat (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Vedle klasických rolí agresora a oběti (Olweus, 1978) jsou to role pomocníka agresora (*assistant of the bully*), podporovatele šikany (*reinforcer of the bully*), outsidera (*outsider*). Klíčová pro pochopení dynamiky šikany se potom jeví role zastávce v šikaně (*defender of the bully*). Salmivalli se spolupracovníky (1996) definovala zastávce jako toho, který se staví na obranu oběti šikany, ostatní od šikany odrazuje, nebo se nebojí o tomto chování informovat dospěle. Agresor (*bully*) je ten, který šikanuje. Snaží se zapojit ostatní žáky do šikany. Iniciuje šikanu, provokuje oběť. Pomocník agresora (*assistant of the bully*) se obvykle připojí k šikaně, kterou někdo začne. Pomáhá agresorovi (např. chytit utíkájící oběť a držet ji při fyzické šikaně). Podporovatel šikany (*reinforcer of the bully*) je u šikany přítomen, i když sám nešikanuje. Iniciuje posměšky na úkor oběti, povzbuzuje agresory k větší agresi.

Zve další žáky „aby se přišli podívat“. Oběť (*victim*) je ten, který je šikanován. Outsider (*outsider*) je ten, kdo stojí mimo dění ve třídě a nezasahuje do něj. S šikanou nechce mít nic společného ani jako agresor, ani jako obránce. Je možné, že o ní přemýšlí, ale při jejím výskytu opouští prostory, kde se odehrává.

Na práci finských badatelů navazují různé zahraniční studie věnující se rolím v šikaně (např. Forsberg, Thorberg, & Samuelsson, 2014; Meter & Card, 2015; Pozzoli & Gini, 2010). V českém prostředí se výzkumu šikany a rolím v šikaně věnuje zejména Říčan a Janošová (Janošová, Kollerová, Zábrodská, Kressa, & Dědová, 2017; Říčan & Janošová, 2010). Dlouholeté klinické poznatky s řešením šikany především u středoškolské mládeže reflektuje ve svých knihách Kolář (1997, 2011).

Výzkumy prováděné v oblasti školního násilí a zvládání zátěže jsou úzce propojeny s konstruktem sociální opory (Menon & Demaray, 2013). Sociální opora hraje nezapustitelnou roli u každého člověka, bez ohledu na to, jaká je jeho genetická zátěž, v jakém žije prostředí nebo jaké vytváří vztahy. Významným indikátorem kvality opory je potom percipovaná sociální opora, tedy jedincem vnímaná opora nebo vnímané specifické podpůrné chování (Wills & Sinear, 2000). Někteří badatelé zjistili, že vyšší percipovaná sociální opora může zlepšit schopnost snížit nebo vypořádat se s následky stresujících událostí (Cohen, Underwood, & Gottlieb, 2000). Může odvrátit nepříznivý vývoj a může představovat příležitost pro vývoj pozitivní (např. Furman & Buhrmester, 1992). Naopak nízká vnímaná sociální opora může vést k rizikovému chování (Cauce, Felner, & Primavera, 1982).

Vnímání této spolupráce prochází určitými fázemi vývoje (Bokhorst, Sumter, & Westenberg, 2009). Spolupráce ve třídách a s tím související podpora mezi spolužáky se postupně přetváří od vztahu s tím, „kdo se mnou dělá moje oblíbené věci“ (na prvním stupni), po spolupráci při zvládání konfliktů a sporů na druhém stupni (Vágnerová, 2012).

1 Metodologie

Cílem tohoto výzkumu bylo ověřit, zda se vnímaná opora od spolužáků liší mezi žáky zařazenými do některých rolí v šikaně.

1.1 Výzkumný soubor a sběr dat

Výzkum sledoval žáky šestých tříd ve věku 11–13 let. Soubor byl vytvořen na základě příležitostného výběru. Do vzorku bylo zařazeno 25 šestých tříd z 6 škol v Praze a 6 škol v Českých Budějovicích. Míra účasti činila 85 % žáků navštěvujících vybrané třídy. Počet respondentů, kteří se účastnili sběru dat a byli zahrnuti do kvantitativní analýzy výzkumu, byl 512 žáků šestých tříd. V souboru bylo 269 chlapců (56 %) a 243 děvčat (44 %).

Tab. 1

Rozložení celkového souboru z hlediska pohlaví (N = 512)

Pohlaví	Empirická četnost	Podíl v celkovém souboru
Chlapci	269	56 %
Děvčata	243	44 %
Σ	512	100 %

V celkovém souboru respondentů byli nepatrně více zastoupení chlapci oproti děvčatům.

Data byla sbírána bez přítomnosti učitelů a dalších pracovníků školy osobní administrací dotazníků ve třídách. Sběru dat byl vždy přítomen výzkumný pracovník a podle počtu žáků ve třídě zároveň i 1–2 zaškolení asistenti, kteří respondentům při vyplňování dotazníků pomáhali v případě nejasností a zajišťovali diskrétnost odpovědí z hlediska jejich spolužáků. Samotný sběr dat probíhal ve dvou navazujících vyučovacích hodinách. Respondenti vyplnili baterii dotazníků v písemné podobě. Do dotazníků uváděli pouze své křestní jméno. Tento údaj byl nutný kvůli přiřazení dotazníků k vrstevnickým nominacím.

1.2 Nástroje měření

Pro účely výzkumu byla zvolena kombinace následujících dotazníků:

1. **Dotazník pro měření sociální opory dětí a mladistvých – CASSS** (*Child and adolescent social support scale* – Malecki, Demaray, & Elliot, 2000). Opora byla zjišťována pomocí škály opory od spolužáků ze standardizovaného sebeposuzovacího dotazníku CASSS. Dotazník a jeho škály mají výborné psychometrické charakteristiky. Ve zvolené dvanáctipoložkové škále respondenti uvádějí, jak často vnímají od spolužáků oporu (např. *Ptají se mne, jestli se k nim nechci přidat, když něco dělají.*). Svoje odpovědi zaškrťávají na šestibodové Likertově škále v rozmezí od 1 (*Nikdy*) do 6 (*Vždy*).
2. **Diagnostika skupinových charakteristik – dotazník „Hádej kdo“** (*Guess Who*). Jedná se o českou adaptaci metody vrstevnických nominací původně vytvořenou autory Coie a Dodge (1998). Sociometrický dotazník *Guess Who* umožňuje na základě vrstevnických nominací detekovat jednotlivé aktéry v šikaně. Žákům byla předložena definice šikany, která splňovala dvě hlavní kritéria šikany: opakovanost a asymetrii. Pojem „šikana“ byl z důvodu extrémně negativních významových konotací nahrazen termínem ubližování.

Dotazník obsahoval jedenáct otázek sloužících k posuzování vlastností spolužáků. Z původních jedenácti otázek byly analyzovány položky, které sledovaly na jedné straně

interpersonální agresí a viktimizací a na druhé straně zastávání se viktimizovaných. Skór žáka v jednotlivé položce byl vypočítán jako součet nominací, které žák v položce obdržel. Vzhledem k různé početnosti tříd byly získané hrubé skóry vyděleny počtem žáků udávajících nominace v každé ze tříd (Kollerová & Janošová, 2016).

1.3 Úprava dat pro statistickou analýzu

Bylo nutné určit kritéria, podle kterých byli jednotliví žáci zařazeni do kategorií „šikanujících“, „šikanovaných“ a „zastánců“. Na základě metodiky Menesini a Camodeci (2008) byly zjišťovány tyto sociometrické role pomocí vrstevnických nominací od spolužáků. Badatelky pro účely svého výzkumu stanovily normalizační skóry pro zařazení respondentů do jednotlivých rolí v šikaně. Měřítka zařazení respondentů do jednotlivých rolí vycházela z výpočtu z-skórů. Žáci byli zařazeni do jednotlivých rolí, jestliže jejich z-skóre bylo v dané roli vyšší než 0,5 (polovina směrodatné odchylky od průměru), a zároveň z-skóry u zbývajících dvou sledovaných rolí nižší než 0,5. Ty děti, které neměly celkové z-skóre vyšší než 0,5 v žádné ze sledovaných rolí, jsou považovány za děti nezapojené (*noninvolved*). Výpočtem skórů z normalizovaných dat získaných z analýzy vrstevnických nominací (dotazník *Guess Who*) bylo určeno, kteří žáci splňují kritéria pro zařazení do popisovaných rolí v šikaně (šikanující, šikanovaný, zastánce, nezapojený). Po rozřazení respondentů do jednotlivých rolí v šikaně byli vyřazeni respondenti, u kterých byla nominace do jednotlivých rolí nejednoznačná, včetně žáků v tzv. „dvojrolích“. Tímto způsobem došlo k redukci původního souboru na 406 respondentů.

2 Deskriptivní analýza dat

Popisné charakteristiky proměnných (průměry, standardní odchylky) jsou uvedeny v tab. 2.

Tab. 2

Průměry a směrodatné odchylky percipované opory od spolužáků (N = 406)

Vnímaná opora – spolužáci	M	SD
1. šikanující	45,66	15,26
2. šikanovaní	36,15	13,84
3. zastánci	54,89	9,40
4. nezapojení	48,50	13,40

Nyní se zaměříme na univariační efekty (ANOVA) příslušnosti k roli v šikaně vzhledem ke zdroji vnímané opory.

2.1 Výsledky analýzy rozptylu (ANOVA)

Z výsledků univariační analýzy variance (ANOVA) vyplývá, že intenzita vnímané opory od spolužáků se statisticky významně liší u žáků nominovaných do různých rolí v šikaně $F(3;406) = 20,542$; $p < 0,001$. V rámci této analýzy však nebyl prokázán signifikantní efekt pohlaví z hlediska percipované sociální opory ($F(3,406) = 2,095$; $p = 0,7$).

Mezi zastánci a dalšími popisovanými rolemi byly signifikantní rozdíly na 99% hladině významnosti. Nejvíce percipovali oporu od spolužáků **zastánci** ($M = 54,89$; $SD = 9,40$; $p < 0,001$), nejméně potom **šikanovaní** ($M = 36,15$; $SD = 13,84$). Zastánci také percipují signifikantně více opory od spolužáků než **šikanující** ($M = 45,66$; $SD = 15,26$; $p < 0,001$) a také více než nezapojení ($M = 48,5$; $SD = 13,4$; $p < 0,001$).

Problémem pro třídní kolektivy může být, že **šikanující** ($M = 45,66$; $SD = 15,26$) v průměru percipují významně více opory od spolužáků než **šikanovaní** ($M = 36,15$; $SD = 13,84$; $p < 0,001$).

3 Diskuse

Žáci v jednotlivých popisovaných rolích percipují sociální oporu od jejich poskytovatelů v různé intenzitě. Pokud bychom tedy porovnali vnímanou sociální oporu u respondentů výzkumu v jednotlivých rolích v šikaně, je zřetelná vyšší sociální opora zastánců.

V zahraničních studiích se výzkumy sledující vnímání sociální opory ve vztahu k zastáncům v šikaně často příliš neobjevují. Sociální oporu ve vztahu k šikanujícím, šikanovaným a tzv. šikanujícím obětím (*bully/victim*) zkoumaly Holt a Espelage (2003). Badatelky se věnovaly výzkumu percipované sociální opory od rodičů a vrstevníků na děti a mladistvé. Dále také zkoumaly genderové rozdíly ve vnímání sociální opory. Jiné výzkumnice Davidson a Demaray (2007) zjistily, že sociální opora může mít obranný efekt (*buffering*) proti zvnitřnění distresu (*internalizing distress*) způsobeného viktimizací. Kendrick et al. (2012) zkoumala významnost vnímané opory od přátel. Zjistila, že vnímaná opora přátel může sloužit nejen k eliminaci šikany, ale také k podpoře šikanovaného.

Ve výzkumu se nepotvrdily signifikantní mezipohlavní rozdíly v souvislosti s odlišnou mírou sociální opory. Signifikantní rozdíly mezi pohlavími a sociální oporou v souvislosti se šikanou se nepotvrdili ani v zahraničních studiích (např. Holt & Espelage, 2003). Existují ale studie, které bez souvislosti se šikanou hovoří o vyšší vnímané opoře přátel u děvčat než je tomu u chlapců (např. Helsen, Vollebergh, & Meeus, 2000).

Dále bylo zjištěno, že také šikanující vnímají oproti šikanovaným více opory od svých spolužáků. Může to znamenat, že vyšší podíl vnímané opory spolužáků u šikanujících se stane výrazným problémem i v tom, jak spolužáci vnímají šikanu ve třídě. Dochází k tomu převážně v kolektivech, kde je prosociální chování spíše hodnoceno jako projev slabosti a není ze strany spolužáků přijímáno a oceňováno. Prosociálně jednající žák

nebo žákyně v takovém kolektivu nejenže nemusí být u spolužáků oblíbený, ale může být spolužáky odmítán (Warden & Mackinnon, 2003). Dochází zde častěji k bagatelizaci šikany a jiných agresivních projevů.

Co se týče vnímání opory od spolužáků, v našem výzkumu nejméně opory percipují šikanovaní. Pravděpodobně by nebyli identifikováni jako šikanovaní, pokud by vnímali vyšší oporu od spolužáků.

V souladu se zahraničními výzkumy (např. Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011) se můžeme domnívat, že zastánci ve třídách dostávají od svých spolužáků více opory než ostatní. Široká síť sociálních vztahů a s tím související sociální opora umožní dětem lépe zvládat zátěžové situace (Šolcová & Kebza, 1999). Ve třídě se nacházejí díky osobnostním vlastnostem a podpoře z široké sociální sítě ve výrazně „lepší pozici“ než jejich spolužáci, takže jsou na zastavení šikany v mnoha ohledech lépe připraveni.

Výsledky výzkumu jsou součástí výzkumného grantového projektu GAČR P407/12/2325, zaměřeného na sociálně kognitivní analýzu třídní šikany. Části textu tohoto příspěvku byly využity v disertační práci Kressa, J. (2017). Sociální role „zastávce“ jako významný faktor k eliminaci šikany na ZŠ. Č. Budějovice. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta.

Literatura

- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2009). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19, 417–426.
- Cauce, A. M., Felner, R. D., & Primavera, J. (1982). Social support in high risk adolescents: Structural components and adaptive impact. *American Journal of Community Psychology*, 10, 417–428.
- Cohen, S., Underwood, L. G., & Fetzer Institute. (2000). *Social Support Measurement and Intervention: A guide for Health and Social Scientists*. Oxford: Oxford University Press.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In Damon, W., & Eisenberg, N. (Eds.). *Handbook of child psychology: Social, Emotional, and Personality Development*. Vol. 3. New York: Wiley.
- Davidson, L. M. & Demaray, M. K. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing/externalizing behaviors from bullying. *School Psychology Review*, 36, 383–405.
- Farrington, D. P. (1993): Understanding and preventing bullying. In Tonry, M. (Ed.), *Crime and Justice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Forsberg, C., Thornberg, R., & Samuelsson, M. (January 01, 2014). Bystanders to Bullying: Fourth- to Seventh-Grade Students' Perspectives on Their Reactions. *Research Papers in Education*, 29, 5, 557–576.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (February 01, 1992). Age and Sex Differences in Perceptions of Networks of Personal Relationships. *Child Development*, 63(1): 103–115.
- Helsen, M., Vollebergh W., & Meeus, W. (January 01, 2000). Social Support from Parents and Friends and Emotional Problems in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, (29): 319–336.

- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (January 01, 2003). A Cluster Analytic Investigation of Victimization Among High School Students: Are Profiles Differentially Associated with Psychological Symptoms and School Belonging?. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 81–98.
- Janošová, P. (2011). *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Centrum dalšího vzdělávání.
- Janošová, P., Kollerová, L., Záborská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2017). *Psychologie školní šikany*. Praha, Grada.
- Kendrick, K., Jutengren G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*. 35(4): 1069–1080. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.014>
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Portál: Praha.
- Kolář, M. (1997). *Skrytý svět šikanování*. Praha: Portál.
- Kollerová, L. & Janošová, P. (2016). Prosociální chování ke spolužákům: role rodiny. *Československá psychologie*, 60.
- Kressa, J. (2017). Sociální role „zastávce“ jako významný faktor k eliminaci šikany na ZŠ. *České Budějovice: Pdf JČU*.
- Lagerspetz, K., M., J., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is Indirect Aggression Typical of Females? Gender Differences in Aggressiveness in 11- to 12-Year-Old Children. *Aggressive Behavior*, 14(6): 403–414.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Elliott, S. N. (2000). The Child and Adolescent Social Support Scale. DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Menesini, E., & Camodeca, M. (June 01, 2008). Shame and Guilt as Behaviour Regulators: Relationships with Bullying, Victimization and Prosocial. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 2, 183–196.
- Menon, V. & Demaray, M. K. (2013). Child and Adolescent Social Support Scale for Healthy Behaviors: Scale Development and Assessment of the Relation Between Targeted Social Support and Body Size Dissatisfaction. *Children's Health Care*, 42(1): 45–66, DOI: 10.1080/02739615.2013.753800
- Meter, D., J. & Card, N., A. (2015). Effects of Defending: The Longitudinal Relations Among Peer-perceived Defending of Victimized Peers, Victimization, and Liking. *Social Development*. 24, (4): 734–747.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, D.C. London, New York: Hemisphere Wiley.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: The role of Personal Characteristics and Perceived Peer Pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6): 815–827.
- Říčan, P. & Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada.
- Salmivalli, C., K., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (December 06, 1998). Bullying as a Group Process: Participant Roles and their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, 22(1): 1–15.
- Salmivalli, C., K., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 668–676.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Šolcová, I. & Kebza, V. (1999). Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, 43(1): 19–38.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie – Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial Children, Bullies and Victims: An Investigation of their Socio-metric Status, Empathy and Social Problem-solving Strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3): 367–385.

Wills, T. A. & Shinar, O. (2000). Measuring Perceived and Received Social Support. In Cohen, S., Underwood, L. G., & Gottlieb, B. H. (Eds.). *Social Support Measurement and Intervention*. New York: Oxford University Press.

Kontakt:

Mgr. et Mgr. Jiří Kressa, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie
Pedagogická fakulta JU
Dukelská 9, 370 01 České Budějovice
E-mail: jkressa@pf.jcu.cz

Mgr. et Mgr. Jiří Kressa, Ph.D. je odborným asistentem na Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity. Dále pracuje jako školní speciální pedagog na základní škole. Profesně se věnuje sociálně patologickým jevům a jejich prevenci, a to především ve školním prostředí. Vede kurzy pro výchovné poradce, školní speciální pedagogy a školní psychology. Je spoluautorem knihy *Psychologie školní šikany*.

Dialog s nevědomím

Práce s metodou voice dialogue

RESS, Radim a Alexander RIECHERS. *Dialog s nevědomím: práce s metodou voice dialogue*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1371-0.



Kniha je určena čtenářům, kteří se potýkají s traumaty ve svém životě nebo jim čelí u svých klientů v rámci své praxe. S využitím metody „voice dialogue“ mohou pak jako facilitátoři, tutoři či jiní odborníci v terapeutických profesích zahájit a vést dialog s vnitřními postavami z nevědomí klienta.

Autoři knihy *Dialog s nevědomím* představují moderní pojetí této metody a vracejí se přitom k myšlenkovému dědictví C. G. Junga. Ukazují, jak se nevědomí zobrazuje v podobě vnitřních postav, jež jsou předlohou pro vzorec lidského osudu.

V lidské duši jsou vnitřní hlasy uspořádány podle skryté hierarchie moci a skrze dialog se také stávají vědomými. Tak můžeme jednak nacházet jejich rysy, rozpory a nutkání, a přímo tímto zakoušet nevědomé komplexy, současně pak ke svému nevědomí začít zaujímat svobodný vztah. V řadě kazuistik pak autoři dokládají příklady využití této metody.

Radim Ress pracuje se systemickými konstelacemi, voice dialogue, eye movement integration, NLP. Metodu voice dialogue spojuje s prací na vícegeneračních traumatech a vytváří tak integrovanou metodu, která rozšiřuje dosah obou původních metod. Dlouhá léta žil v Rakousku, nyní působí v České republice.

Alexander Riechers má v Mnichově praxi jako kouč a poradce. Hlavní oblastí jeho zájmu je osobnostní rozvoj manažerů. Práce s nevědomím včetně metody voice dialogue je pro něj trvalou součástí metod sebezrovoje jeho klientů.

Vnímanie pojmu primárna prevencia vychovávateľmi v školskom klube detí

Gabriela Citterbergová, Michal Novocký

Abstrakt

V príspevku prezentujeme výsledky výskumu, ktorý bol zameraný na zisťovanie, ako vychovávatelia v školských kluboch detí vnímajú pojem primárna prevencia. Použili sme nami zostavený sémantický diferenciál, z ktorého sme získané dáta podrobili exploračnej faktorovej analýze, prostredníctvom ktorej sme identifikovali dva faktory. Reliabilitu výskumného nástroja sme verifikovali pomocou hodnoty Cronbachovho alfa (dimenzia energie $\alpha = 0,86$; dimenzia hodnotenia $\alpha = 0,88$), ktorá indikovala dobrú spoľahlivosť zostavených dimenzií. Štatisticky významný pozitívny vzťah sa preukázal medzi dĺžkou praxe vychovávateľov a vnímaním pojmu primárna prevencia v oboch dimenziách (p -hodnota = 0,000; $r_s = 0,378$; 0,370). Nepriama závislosť medzi najvyšším dosiahnutým vzdelaním vychovávateľov a vnímaním pojmu primárna prevencia nebola potvrdená (p -hodnota = 0,349; 0,421).

Kľúčové slová: primárna prevencia, profesijný štandard, problémové správanie, školský klub detí, vychovávateľ.

Perception of primary prevention concept by school club educators

Abstract

In this paper, we present the results of research that focused on finding how school clubs' educators perceive a primary prevention concept. We used our originally designed semantic differential and submitted the obtained data to exploration factor analysis through which we identified two factors. The reliability of the research tool was verified by the use of Cronbach alpha value (the dimension of energy $\alpha = 0,86$; the dimension of evaluation $\alpha = 0,88$) which indicated good reliability of assembled dimensions. A statistically significant positive relationship has been demonstrated between the length of educators' practice and the perception of the primary prevention concept in both dimensions ($p\text{-value} = 0,000$; $r_s = 0,378; 0,370$). The indirect dependence between the highest achieved education of educators and the perception of primary prevention was not confirmed ($p\text{-value} = 0,349; 0,421$).

Key words: primary prevention, professional standard, problem behavior, school club, educator.

Úvod

V podmienkach globalizácie, prinášajúcej zmenšovanie vzdialeností, zrýchľovanie času, nárast informácií, akceleráciu technológií, zmenu štýlu života, vznikajú viaceré neočakávané následky spoločenských činností, v dôsledku ktorých je každý žiak „ohrozený“.

Spektrum sociálno-patologických javov je široké, pričom v súčasnej dobe tieto javy ohrozujú aj žiakov základných škôl. Nárast sociálnej patológie, aj v súvislosti s neustále rozširujúcou sa globalizáciou, vyvolal v spoločnosti akútnu potrebu venovať zvýšenú pozornosť týmto javom tiež z hľadiska systému prevencie, a to zo strany celej spoločnosti, teda rovnako zo strany škôl a pedagógov (Olšovská, 2014, s. 5).

Mnohé empirické výskumy poukazujú na nárast problémového správania žiakov v školskom prostredí (Kohútová, 2015; Kohútová, 2017; Zemančíková, 2014; Adamík Šimegová & Szeliga, 2012; Emmerová, 2011).

V súvislosti s vyššie uvedenými skutočnosťami konštatujeme, že problematika primárnej prevencie problémového správania žiakov sa stáva ťažiskovou takisto vo výchovno-vzdelávacej činnosti vychovávateľov v školských kluboch detí, čo prirodzene viedlo k rozšíreniu ich kompetenčného profilu (Kratochvílová, 2010; Gubricová, 2007; Liberčanová, 2012; Hájek & Pávková et al., 2011). Profesijné kompetencie vychovávateľov sú obsiahnuté v profesijných štandardoch pre vychovávateľov (2017), v ktorých

sa zdôrazňuje práve význam prevencie. Ide o nasledujúce vedomosti a zručnosti, ktoré by mal vo svojej práci preukázať každý vychovávateľ:

- poznať možnosti výchovného pôsobenia vo výchove mimo vyučovania na žiakov v interakcii s rodinným a mimoškolským prostredím v oblasti prevencie psychosociálnych a sociálno-patologických javov,
- spolupracovať pri tvorbe a realizácii preventívnych programov,
- mať základnú praktickú skúsenosť so zaradovaním foriem primárnej prevencie sociálno-patologických javov,
- poznať stratégie sociálneho rozvoja žiakov (komunikácie, empatie, asertivity, vzájomnej pomoci, darovania, delenia sa a spolupráce),
- rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov.

Prevencia sociálno-patologických javov sa v posledných desaťročiach stáva veľmi frekventovaným pojmom, hlavne však v teoretickej rovine. Efektívnosť prevencie u žiakov závisí od systematickej a plánovitej prípravy, odbornosti, a tiež skúseností tých pracovníkov, ktorí prevenciu realizujú. Je preto potrebné, aby bola realizovaná už na úrovni primárnej prevencie v školách, školských zariadeniach a inštitúciách, ktoré s nimi na prevencii spolupracujú (Hroncová, 2011, s. 7–8).

Kunák takisto akcentuje (2007, s. 39–40), že školské kluby detí predstavujú v rámci primárnej prevencie dôležité a nezastupiteľné miesto. Majú svoj podiel zodpovednosti pri výchove, najmä v období mladšieho školského veku, preto by sa mali usilovať o realizáciu voľnočasových aktivít s preventívnym aspektom. Táto výchovná inštitúcia by mala prostredníctvom výchovno-vzdelávacej činnosti, voľnočasových aktivít predchádzať vzniku problémového správania u žiakov, nielen odstraňovať dôsledky nevhodnej výchovy a byť v pozícii „pedagogiky núdzových stavov“.

Ak je žiakom v školských kluboch detí poskytnutý dostatočný priestor pre realizáciu ich záujmov a uspokojovanie potrieb, s rešpektovaním princípu dobrovoľnosti, vytvára sa tak účinné preventívne pôsobenie voči súčasným ohrozeniam spoločnosti.

Čoraz naliehavejšia potreba realizácie primárnej prevencie problémového správania v školských kluboch detí bola dôvodom, prečo sme sa v empirickom výskume zamerali na zisťovanie vnímania pojmu primárna prevencia u vychovávateľov. Z odbornej literatúry je zjavné, že tejto problematike nie je doposiaľ venovaná dostatočná pozornosť.

1 Metodologický rámec štúdie

Na zisťovanie toho, ako vychovávatelia vnímajú pojem primárna prevencia, sme použili nami zostavený sémantický diferenciál. Sémantický diferenciál je výskumná metóda, pomocou ktorej zisťujeme, ako ľudia vnímajú pojmy. Každý pojem má okrem denotatív-

neho významu aj význam konotatívny. Je spravidla tvorený tromi dimenziami (hodnotenie, sila a aktivita) (Gavora et al., 2010; Švec, 1998; Kerlinger, 1972; Osgood et al., 1957).

V prvej etape prípravy výskumného nástroja sme sa rozhodovali, ktoré bipolárne adjektíva do neho zaradíme, aby vhodne vystihovali vnímanie pojmu primárna prevencia. Postupovali sme tak, že sme s dvomi ďalšími odborníkmi v tejto oblasti viackrát konzultovali výber bipolárnych adjektív podľa tých, ktoré navrhol Osgood et al. (1957). Rozhodli sme sa pre 9 položkový sémantický diferenciál.

V druhej etape sme podrobili sémantický diferenciál pilotáži na vzorke 10 vychovávateľov. Potvrdila sa nám zrozumiteľnosť a adekvátnosť položiek vzhľadom k pojmu. Respondenti vedeli na ne reagovať výberom príslušného bodu (čísla) na škále. Volili sme štandardnú škálu od 1 po 7 (Chráska, 2016; Gavora et al., 2010), kde 1 vyjadrovala najvyššie pozitívne hodnotenie, kým 7, naopak, negatívne hodnotenie.

Pri používaní sémantického diferenciálu viacerí odborníci odporúčajú zrealizovať faktorovú analýzu, pomocou ktorej sprehľadníme a zjednodušíme získané dáta, inak povedané, vysvetlíme ich čo najväčšiu variabilitu pomocou najmenšieho množstva nových premenných (Chráska, 2016; Hrabovská, 2015; Gavora, 2012).

Faktorová analýza sa okrem vyššie uvedeného používa aj preto, že medzi vlastnosťami, ktoré nájdeme v zozname navrhnutom Osgoodom et al. (1957), a vlastnosťami, ktoré tieto škály v našich sociálno-kultúrnych podmienkach majú, môžu existovať isté rozdiely (Chráska & Kočvarová, 2015; Blahuš, 1985). Faktorová analýza tak nemusí vždy identifikovať tri faktory, hoci boli použité bipolárne adjektíva zo všetkých troch dimenzií (dimenzia hodnotenia, sily a aktivity) (viď. Gavora et al., 2010).

V našom prípade išlo o exploračnú faktorovú analýzu. Najvyhovujúcejšou sa ukázala byť metóda maximálnej vierohodnosti s použitím rotácie varimax, kde sa preukázala pomerne vysoká vyčerpaná variabilita dát (74,70 %), ktorá nám uľahčila interpretáciu a demonštrovala vnútornú konzistenciu nástroja. Bartlettov test sféricity vyvracia hypotézu, že je korelačná matica maticou jednotkovou ($0,000 < 0,001$). KMO test miery adekvátnosti výberu (0,696) poukazuje na dobrú vhodnosť použitia faktorovej analýzy pre získané údaje (viď. T2).

Na spracovanie a vyhodnotenie získaných údajov sme použili matematicko-štatistické metódy – popisné štatistiky: aritmetický priemer (AM), smerodajnú odchýlku (SD), medián (Me), minimálnu (Min) a maximálnu (Max) hodnotu merania; indukčné štatistiky: Spearmanov koeficient korelácie (keďže sa nepotvrdila normalita rozdelenia premennej na základe Kolmogorovovho-Smirnovovho testu; $p = 0,000$) v programe SPSS 19.0.

Ako nezávisle premenné sme si zvolili dĺžku praxe vychovávateľov a najvyšší dosiahnutý stupeň vzdelania. Na každého vychovávateľa sú s pribúdajúcimi rokmi praxe kladené rovnako vyššie nároky, kedy by mal absolvovať ďalšie vzdelávania, čím reflektuje súčasné požiadavky spoločnosti na výchovu a zároveň sa oboznamuje s novými trendmi v oblasti rozširovania jeho profesijných kompetencií, o čom pregnantne vy-

povedá profesijný štandard (2017). To ale nemusí byť pravidlom. Na druhej strane by sa mal starať aj o svoj kariérny rast a participovať na tvorbe preventívnych programov a prevencii problémového správania sa žiakov.

Najvyšší dosiahnutý stupeň vzdelania vychovateľov mal vo výskume tiež svoje opodstatnenie, pretože, ako sme uviedli vyššie, vychovatelia s dlhšou praxou síce môžu mať viac odborných skúseností, ako aj absolvovaných viacero typov vzdelávania, medzi ktorými si mohli rozširovať profesijné kompetencie zamerané na primárnu prevenciu, ale v súčasnej dobe sa kladie dôraz, aby každý, kto vykonáva profesiu vychovateľa, mal absolvované aspoň bakalárske vysokoškolské vzdelanie. Prax je však taká, potvrdil nám to aj výskum (vid. T1), že v školských kluboch detí pôsobí najviac vychovateľov s najvyšším dosiahnutým vzdelaním stredoškolským. Hodnota Spearmanovho koeficientu korelácie poukazuje na nepriamu závislosť medzi dĺžkou praxe respondentov a ich najvyšším dosiahnutým vzdelaním ($0,000 \leq 0,05$; $r_s = -0,386$), čo znamená, že čím mali respondenti dlhšiu prax, tak tým mali nižšie vzdelanie. Treba ale zdôrazniť, že práve počas súčasného vysokoškolského vzdelávania sa vychovatelia konfrontujú s explicitnejším a exaktnejším ponímaním preventívnych činností, ale takisto s interdisciplinárnym pohľadom na prevenciu, kedy sa oboznamujú s obsahom disciplín, ako sociálna pedagogika, sociológia výchovy a sociálna patológia. Na viacerých pedagogických fakultách univerzít na Slovensku je možné sa po absolvovaní bakalárskeho štúdia pedagogiky špecializovať, napr. na sociálnu pedagogiku, alebo tu nájdeme tiež odbory, ktoré integrujú pedagogiku (pedagogiku voľného času) a sociálnu pedagogiku už počas bakalárskeho štúdia (Hroncová et al., 2012).

Stanovili sme si preto nasledovné výskumné otázky:

VO1: Existuje štatisticky významný pozitívny vzťah medzi dĺžkou praxe vychovateľov a ich vnímaním pojmu primárna prevencia?

VO2: Existuje štatisticky významný negatívny vzťah medzi najvyšším dosiahnutým vzdelaním vychovateľov a ich vnímaním pojmu primárna prevencia?

1.1 Charakteristika výskumného súboru

Výskumný súbor tvorilo 189 respondentov. Empirický výskum sme realizovali u vychovateľov v školských kluboch detí v 10 okresoch Banskobystrického kraja v roku 2016 (Banská Bystrica, Brezno, Lučenec, Detva, Rimavská Sobota, Zvolen, Veľký Krtíš, Revúca, Banská Štiavnica, Kremnica). Výskumný súbor hodnotíme ako dostupný – bol determinovaný možnosťami výskumníkov a ochotou vychovateľov participovať na výskume. Nami navrhnutý sémantický diferenciál sme respondentom distribuovali v online forme a osobne. Celkovo bol výskumný nástroj distribuovaný 260 vychovateľom, pričom návratnosť predstavovala 72,69 % ($N = 189$).

Priemerná dĺžka praxe respondentov bola 9,93 ($SD = 9,35$) a pohybovala sa v rozmedzí od 0–5 rokov až nad 30 rokov. Najväčšie zastúpenie vo výskumnom súbore mali

vychovávateľa s dĺžkou praxe 0–5 rokov (47,09 %) a 6–10 rokov (16,93 %). Z hľadiska najvyššie dosiahnutého vzdelania tvorili najpočetnejšiu skupinu vychovávateľa so stredoškolským (47,62 %) a bakalárskym (34,92 %) vzdelaním.

Tab. 1

Štruktúra výskumného súboru

Kategória		N	%	AM	SD
Dĺžka praxe v rokoch	0–5	89	47,09	9,93	9,35
	6–10	32	16,93		
	11–15	24	12,70		
	16–20	15	7,94		
	21–25	10	5,29		
	26–30	11	5,82		
	nad 30	8	4,23		
Dosiahnuté vzdelanie	stredoškolské	90	47,62		
	bakalárske	66	34,92		
	magisterské	33	17,46		

1.2 Výsledky výskumu

Na základe výsledkov faktorovej analýzy konštatujeme, že sa nám podarilo identifikovať dva nasledujúce faktory, a to faktor energie a hodnotenia.

Faktor energie je sytený týmito položkami: *hlboká – plytká, aktívna – pasívna, systematická – neorganizovaná, dobrá – zlá, disciplinovaná – lajdácka, ťažká – ľahká*. Vysvetľuje 39,84 % celkovej variability dát.

Faktor hodnotenia pozostáva z troch položiek: *originálna – stereotypná, sladká – horká, veselá – smutná*. Vysvetľuje zhruba 34,86 % celkovej variability dát.

Minimálne faktorové nabitie položky pre jej zaradenie do jedného z faktorov bolo 0,30. Pri zaradovaní položiek do faktorov sme prihliadali na vyššie faktorové nabitie položky v jednom z nich.

Tab. 2

Vnímanie pojmu primárna prevencia (rotovaná matica faktorových záťaží)

Položky sýtiace faktory	Faktory		
	α	I.	II.
(I) Faktor energie	0,86		
hlboká – plytká		0,972	0,232
aktívna – pasívna		0,800	0,470
systematická – neorganizovaná		0,750	0,510
dobrá – zlá		0,714	0,604
disciplinovaná – lajdácka		0,671	0,572
ťažká – ľahká		-0,370	-0,182
(II) Faktor hodnotenia	0,88		
originálna – stereotypná		0,356	0,840
sladká – horká		0,303	0,806
veselá – smutná		0,351	0,722
% rozptylu		39,84	34,86
% kumulovaného rozptylu		39,84	74,70

Zároveň sme zisťovali spoľahlivosť výskumného nástroja, ktorú sme overovali pomocou hodnoty Cronbachovho alfa. Za jednotlivé dimenzie bola táto hodnota nasledujúca: dimenzia energie $\alpha = 0,86$ a dimenzia hodnotenia $\alpha = 0,88$. Za celý výskumný nástroj predstavovala hodnotu $\alpha = 0,90$. Za hraničnú hodnotu Cronbachovho alfa sa považuje hranica $\alpha = 0,70$ (Cronbach, 1951; Nunnally & Bernstein, 1994). Nami získané hodnoty Cronbachovho alfa indikujú spoľahlivosť výskumného nástroja.

S dvomi odborníkmi, zaoberajúcimi sa prevenciou problémového správania sa žiakov, sme analyzovali jednotlivé zoskupenia položiek, ako nám ich sprehľadnila a zoskupila faktorová analýza. Zdieľali s nami názor, že dimenzie bude najlepšie pomenovať tak, ako to navrhol Osgood et al. (1957), keďže išlo o zisťovanie toho, ako respondenti vnímajú pojem, nie nejakú reálnu entitu.

Istú výnimku predstavovala prvá dimenzia, pretože bola sýtená položkami, ktoré patria, na základe zistení Osgooda et al. (1957), prevažne do dimenzií sily i aktivity. Zhodne sme ju pomenovali ako dimenziu energie, vychádzajúc zo sémantického diferencálu ATER (Attitude Towards Educational Reality) (Chráska, 2016), keďže zahŕňala položky, ktoré vypovedajú, do akej miery sa pojem primárna prevencia respondentom spája s dynamikou a intenzitou, kým druhú zase ako dimenziu hodnotenia, vyvolávajúcu buď príjemný, alebo odpudzujúci dojem u respondentov.

Na základe hodnoty Spearmanovho koeficientu korelácie môžeme povedať, že sa preukázala priama závislosť medzi dimenziou energie a dimenziou hodnotenia

(p-hodnota = 0,000; $r_s = 0,698$), čo znamená, že čím respondenti dosahovali nižšie priemerné skóre v dimenzii energie, tak tým dosahovali nižšie priemerné skóre aj v dimenzii hodnotenia. Čím viac sa respondentom spájal pojem primárna prevencia s dynamikou a intenzitou, tak tým viac ho hodnotili pozitívnejšie.

Tab. 3

Vzťah medzi dĺžkou praxe vychovávateľov a vnímaním pojmu primárna prevencia

Dĺžka praxe v rokoch	Dimenzia energie						Spearmanovo ρ	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
0–5	89	3,12	0,92	2,67	2,17	4,67	0,378	0,000*
6–10	32	3,54	0,85	3,33	2,17	4,67		
11–15	24	3,70	0,91	4,00	2,17	4,67		
16–20	15	3,95	0,74	4,17	2,17	4,67		
21–25	10	3,82	0,91	4,25	2,17	4,67		
26–30	11	3,99	0,71	4,33	2,33	4,67		
nad 30	8	4,25	0,42	4,33	3,33	4,67		
Dĺžka praxe v rokoch	Dimenzia hodnotenia							
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
0–5	89	2,61	0,90	2,67	1,33	4,00	0,370	0,000*
6–10	32	3,16	0,71	3,33	1,33	4,00		
11–15	24	3,18	0,82	3,00	1,33	4,33		
16–20	15	3,53	0,72	3,67	1,33	4,33		
21–25	10	3,27	0,90	3,50	1,33	4,33		
26–30	11	3,27	0,59	3,33	2,00	4,33		
nad 30	8	3,46	0,50	3,33	3,00	4,33		

Z tabuľky 3 vyplýva, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah medzi dĺžkou praxou vychovávateľov a ich vnímaním pojmu primárna prevencia v dimenzii energie ($0,000 \leq 0,05$) a hodnotenia ($0,000 \leq 0,05$).

Čím mali respondenti dlhšiu prax (11–15, 16–20, 21–25 rokov), tým vykazovali vyššie priemerné skóre (AM=3,70; 3,95; 3,82) v dimenzii energie ($r_s = 0,378$), čo znamená, že vnímajú pojem primárna prevencia neutrálnejšie v porovnaní s respondentmi s kratšou praxou, teda sa im zvlášťnejšie nespája ani s dynamikou a intenzitou, ani so strnulosťou a nevýraznosťou. Podobne o tom vypovedá aj hodnota mediánu (Me = 4,00; 4,17; 4,25).

Za dimenziu hodnotenia vykazovali respondenti s dlhšou praxou (16–20, 21–25 rokov) taktiež vyššie priemerné skóre (Me = 3,67; 3,50), z čoho usudzujeme, že vnímajú pojem primárna prevencia neutrálnejšie v porovnaní s respondentmi s kratšou praxou

(0–5, 6–10, 11–15 rokov), ktorým sa pravdepodobne spája viac s pozitívnymi konotáciami ($Me = 2,67; 3,33; 3,00$).

Tab. 4

Vzťah medzi najvyšším dosiahnutým vzdelaním vychovávateľov a vnímaním pojmu primárna prevencia

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Dimenzia energie						Spearmanovo ρ	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
stredoškolské	90	3,51	0,92	3,33	2,17	4,67	–0,068	0,349
bakalárske	66	3,51	0,94	3,33	2,17	4,67		
magisterské	33	3,26	0,94	3,17	2,17	4,67		
Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Dimenzia hodnotenia							
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
stredoškolské	90	2,99	0,89	3,00	1,33	4,33	–0,059	0,421
bakalárske	66	2,99	0,86	3,00	1,33	4,33		
magisterské	33	2,82	0,90	3,00	1,33	4,00		

Z tab. 4 je zjavné, že neexistuje štatisticky významný negatívny vzťah medzi najvyšším dosiahnutým vzdelaním vychovávateľov a ich vnímaním pojmu primárna prevencia ani v jednej z dimenzií. Respondenti bez ohľadu na ich najvyššie dosiahnuté vzdelanie skórovali v oboch dimenziách podobne.

Istý rozdiel je zreteľný pri respondentoch s najvyšším dosiahnutým vzdelaním magisterským, ktorí dosahovali v dimenzii energie nižšie priemerné skóre ($AM = 3,26$; $Me = 3,17$), v porovnaní s respondentmi s nižším dosiahnutým vzdelaním ($AM = 3,51$; $Me = 3,33$), čo znamená, že sa im pojem primárna prevencia spája viac s dynamikou a intenzitou.

Diskusia a závery

Z výsledkov výskumu je zjavné, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah medzi dĺžkou praxe vychovávateľov a vnímaním pojmu primárna prevencia, tak v dimenzii energie ($0,000 \leq 0,05$; $r_s = 0,378$), ako aj v dimenzii hodnotenia ($0,000 \leq 0,05$; $r_s = 0,370$). Domnievame sa, že vychovávatelia s kratšou praxou (0–5, 6–10 rokov), ako tí, ktorí majú v prevažnej miere vyššie dosiahnuté vzdelanie, vnímajú pojem primárna prevencia pozitívnejšie v porovnaní s vychovateľmi s dlhšou praxou preto, lebo sa im môže spájať s rozvíjaním kľúčových kompetencií žiakov (sociálne, občianske, kultúrne, komunikač-

né) základných škôl. V súčasnosti sa predikuje, aby vychovávatelia realizovali primárnu prevenciu ako súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorá predstavuje integrálnu zložku jednotlivých tematických oblastí výchovy mimo vyučovania (napr. vzdelávacia, spoločensko-vedná, esteticko-výchovná a pod.). Myslíme si, že najmä preto sa im pojem primárna prevencia osobitejšie spája s dynamikou a intenzitou.

Ďalej z výsledkov výskumu vyplýva, že neexistuje štatisticky významný negatívny vzťah medzi najvyšším dosiahnutým vzdelaním respondentov a vnímaním pojmu primárna prevencia, ani v dimenzii energie, ani v dimenzii hodnotenia. Pri kategórii vychovávateľov s najvyšším dosiahnutým vzdelaním magisterským je badateľný rozdiel v dosiahnutom skóre za dimenziu energie. Vysvetľujeme si to tým, že sa v priebehu vysokoškolského štúdia konfrontovali s problematikou prevencie v oveľa väčšej miere v porovnaní s vychovávateľmi s nižším dosiahnutým vzdelaním. Vychovávatelia s dosiahnutým magisterským vzdelaním môžu v praxi realizovať viacero aktivít, ktorých súčasťou je rovnako primárna prevencia zastúpená v špecifickej i nešpecifickej forme.

Viacerí autori (Hájek & Pávková et al., 2011, s. 13) uvádzajú, že samotnú výchovno-vzdelávaciu činnosť a aktivity realizované v rámci nej možno ponímať ako nešpecifickú prevenciu. Koštrnová (2014, s. 5) tvrdí, že ide hlavne o rozvoj hodnotovej sféry a socializáciu. Podobného názoru je Liberčanová (2012, s. 143), ktorá konštatuje, že vychovávatelia v školských kluboch detí majú v súčasnosti väčšie možnosti vytvárať bezpečné prostredie a osobnejšie vzťahy so žiakmi, a tým môžu výraznejšie ovplyvňovať ich hodnoty a postoje.

Literatúra

- Adamík Šimegová, M., & Szeliga, P. (2012). *Výskum šikanovania v prostredí školy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Blahuš, P. (1985). *Faktorová analýza a její zobecnění*. Praha: STNL.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. Dostupné z <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Emmerová, I. (2011). Prevention of pupils problem behaviour in school environment in the Slovak republic. *The New Educational Review*, 24(2), 162–172.
- Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: SPN.
- Gavora, P. et al. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Dostupné z <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- Gubricová, J. (2007). Silné a slabé stránky školských klubov detí. *Vychovávateľ*, 54(9), 39.
- Hájek, B., & Pávková, J. et al. (2011). *Školní družina* (3rd ed.). Praha: Portál.
- Hrabovská, A. (2015). Metódy multidimenzionálneho škálovania. In Schenk, J. & Hrabovská, A. *Základné jednodimenzionálne metódy*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Hroncová, J. (2011). Spolupráca inštitúcií verejnej správy so školami v oblasti prevencie sociálno-patologických javov s osobitným zreteľom na uplatnenie sociálnych pedagógov. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 7*. Banská Bystrica: PF UMB.

- Hroncová, J. et al. (2012). Školy sociálnej pedagogiky na Slovensku. In J. Hroncová, et al., *Sociálna pedagogika na Slovensku (História a súčasnosť)*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Chráská, M., & Kočvarová, I. (2015). *Kvantitatívne metódy sberu dat v pedagogických výzkumoch*. Zlín: UTB.
- Chráská, M. (2016). *Metódy pedagogického výzkumu. Základy kvantitatívneho výzkumu* (2nd ed.). Praha: Grada Publishing.
- Kerlinger, N. F. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: SPN.
- Kohútová, J. (2015). *Agresívne správanie žiakov voči učiteľom a možnosti riešenia a prevencie v spolupráci s odbornými zamestnancami v školskom prostredí* (Rigorózna práca). Banská Bystrica: PF UMB.
- Kohútová, J. (2017). *Agresívne správanie žiakov voči učiteľom a možnosti jeho prevencie a riešenia v školskom prostredí* (Dizertačná práca). Banská Bystrica: PF UMB.
- Koštrnová, D. (2014). *Problematica šikanovania v školskom prostredí*. Bratislava: MPC.
- Kratochvílová, E. (2010). *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a praxi* (2nd ed.). Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kunák, S. (2007). *Vybrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež*. Bratislava: IRIS.
- Liberčanová, K. (2012). Prevencia závislostí v činnosti vychovávateľa. In Hupková, I., & Liberčanová, K. *Drogové závislosti a ich prevencia*. Trnava: PF TU.
- Nunnally, C. J., & Bernstein, H. I. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Olšavská, M. (2014). *Niektoré základné informácie k prevencii sociálno-patologických javov*. Bratislava: MPC.
- Osgood, C. E. et al. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení (Príloha č. 9 – Vychovávateľ). (2017). Dostupné z <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>
- Švec, Š. (1998). Metóda dotazníka v edukačnom výskume. In Š. ŠVEC, et al., *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava: IRIS.
- Zemančíková, V. (2014). Problémové správanie žiakov a úloha sociálneho pedagóga v reflexii učiteľov. *Sociálna pedagogika/Social Education*, 2(1), 22–36.

PhDr. Gabriela Citterbergová, PhD. pôsobí ako odborná asistentka na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Vo svojej pedagogickej činnosti sa zameriava na predmety, ako multikultúrna výchova, pedagogika voľného času, metodika záujmovej činnosti, pedagogická komunikácia, alternatívne pedagogické koncepcie a i. Vo výskumnej oblasti sa venuje pedagogike voľného času v teórii a v praxi, prevencii sociálno-patologických javov, ako aj vybraným problémom multikultúrnej výchovy.

PaedDr. Michal Novocký, PhD. pôsobí ako odborný asistent na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Prednáša dejiny pedagogiky a filozofiu výchovy a vedie semináre z pedagogickej diagnostiky a metodológie vied o výchove. Vo výskume sa zameriava predovšetkým na problematiku profesijnej reflexie učiteľov vo vzťahu ku kvalite ich výchovno-vzdelávacej práce.

Využívanie Školských klubov detí a ich vplyv na dieťa z pohľadu rodičov

Michaela Bieliková, Zuzana Bánovčanová

Abstrakt

Školské kluby detí (ŠKD) sú neoddeliteľnou súčasťou života dnešných, predovšetkým zamestnaných rodičov. Príspevok prostredníctvom dotazníkového šetrenia realizovaného v akademickom roku 2016/2017 zisťuje najčastejšie dôvody rodičov na umiestnenie dieťaťa do ŠKD, ako aj vplyv ŠKD na dieťa z pohľadu rodičov. Dostupným výberom bolo získaných 121 vyplnených dotazníkov od rodičov. Z výskumu vyplynulo, že rodičia umiestňujú svoje deti do ŠKD najmä z pracovných, ale aj výchovno-vzdelávacích dôvodov. Výsledky tiež potvrdzujú, že ŠKD pozitívne vplyvajú na ekonomickú sféru rodiny a to, že rodičia si uvedomujú význam ŠKD pre ich deti v rôznych oblastiach (v sociálnej, emocionálnej a vzdelávacej sfére), pričom bola najviac vyzdvihovaná sociálna a socializačná funkcia ŠKD.

Kľúčové slová: rodičia, starostlivosť o deti v čase mimo vyučovania, školský klub detí.

Use of After School Clubs and their influence on children from perspective of their parents

Abstract

The After School Clubs (ASC) are an integral part of the lives of today's parents (especially the employed ones). The paper identifies the most frequent reasons of parents to place the their child in the ASC through a questionnaire survey which was conducted

in the academic year 2016/2017 as well as the impact of ASC on the children from the perspective of their parents. There were a total of 121 completed questionnaires obtained from parents. The research has shown that parents place their children in ASC mainly because of their employment and for educational reasons. The results also confirm that ASCs have a positive impact on the economic sphere of the family and that parents are aware of the importance of ASC for their children in various areas (in the social, emotional and educational spheres). The social and socializing functions of ASC were highlighted most by the parents.

Key words: parents, childcare out of school hours, after school club.

Úvod

Plánovanie starostlivosti o deti v školskom veku predstavuje u mnohých rodín často problém v zladení „okien“ medzi koncom školského vyučovania a koncom pracovného dňa rodičov. Plánovanie takejto starostlivosti o deti môže tak spôsobovať problémy pracujúcim rodičom, ktorí z rôznych dôvodov nemôžu pre svoje deti využiť inú – neformálnu starostlivosť svojich rodičov, príbuzných či susedov a kamarátov. Brimhall et al., 1999 (In Sarampote, Bassett, and Winsler, 2004) uvádzajú, že starostlivosť o deti v čase mimo vyučovania sa môže rozdeliť na 4 typy, a to na starostlivosť relatívnu (starostlivosť o deti, ktorú zabezpečuje člen rodiny, napr. starý rodičia), nerelatívnu (starostlivosť zabezpečuje niekto mimo rodiny, napr. pestúnka a pod.), mimoškolské programy¹ a starostlivosť vlastnú (deti nie sú pod dozorom dospelé osoby). Existujú tak rôzne formy starostlivosti o deti, ktoré pomáhajú vyššie spomínané „okno“ vyplniť tak, aby bolo dieťa pod dohľadom a v bezpečí. V našom prostredí sú takouto dostupnou starostlivosťou o deti školského veku práve školské kluby detí patriace k formálnej starostlivosti (vyššie spomínaná nerelatívna) o deti školského veku. „Priemysel“ starostlivosti o deti označujú Hansen, Joshi a Verropoulou (2006) za akési prechodné rozhranie medzi hospodárstvom a rodinou. Rodičmi platená formálna starostlivosť o deti zabezpečuje viac ako len poskytnutie služieb pre pracujúce matky. Môžeme povedať, že ovplyvňuje ekonomickú situáciu a status rodiny. Rovnako ju však využívajú aj matky, ktoré nie sú zamestnané. Na druhej strane Campbell-Barr a Garnham (2010) zistili, že práve starostlivosť o deti označujú nezamestnané matky ako najväčšiu prekážku pri hľadaní si zamestnania. Navyše to, či je o dieťa postarané, kým je rodič v práci, vplýva na výkon rodiča ako zamestnanca v jeho povolání. Gareis a Barnett (2006, In Lee 2012) zistili, že obavy rodičov o svoje deti počas hodín mimo školy môžu ovplyvniť ich výkon v práci. Tieto obavy

¹ Pod pojmom mimoškolské programy rozumieme také programy, ktoré svoju činnosť realizujú v čase mimo vyučovania. Tieto programy môže zabezpečovať škola, ale aj rôzne ďalšie štátne inštitúcie alebo organizácie, príp. súkromný sektor.

majú za následok nízku produktivitu, zameškanú prácu, rozptýlenie v práci, zlú kvalitu vykonanej práce a neplnenie si povinností zo strany zamestnanca. Tieto zistenia sa vyskytovali u všetkých rodičov bez ohľadu na počet hodín, ktoré trávili v práci. Obaja rodičia (otec aj matka) bývajú „postihnutí“ takýmto pracovným/rodinným stresom. Nie je prekvapením, že rodičovský stres bol najvyšší najmä vtedy, keď ich deti trávili čas po škole bez dozoru samé alebo so súrodencami.

Túto situáciu pomáhajú zmierňovať práve zariadenia poskytujúce starostlivosť o deti (najmä mladšieho školského veku) v čase mimo vyučovania, resp. predovšetkým v čase po vyučovaní. Dôkazom toho sú aj zistenia Barker a kol. (2003), ktorí uvádzajú, že využívanie týchto zariadení poskytuje rodičom väčší pokoj počas pracovného dňa, dôsledkom čoho je ich lepšia sústredenosť na výkon práce a znižovanie potreby ponáhľať sa z práce. Vo svojich zisleniach tiež uvádzajú, že niektorým rodičom pomohla táto „služba“ vybudovať kariéru. Tak ako tieto zariadenia vplývajú na ekonomickú situáciu, resp. zamestnanosť v rodine, tak aj samotné zamestnanie vplýva na dopyt po týchto zariadeniach. Brimhall a kol. (1999) uvádzajú, že niektoré zmeny týkajúce sa zamestnania v rodine prispeli k rastúcemu dopytu po zariadeniach poskytujúcich starostlivosť o deti v čase mimo vyučovania. Tento dopyt sa týkal rodičov detí všetkých vekových kategórií. Je zrejmé, že starostlivosť o deti v školskom veku je otázkou mnohých rodín. Rôzne zariadenia (zabezpečené na štátnej úrovni, ale aj mimovládny organizáciami) majú obrovský vplyv na pracujúce rodiny s deťmi. Mnohí rodičia sa spoliehajú na mimoškolské zariadenia, aby mohli pracovať a voľba týchto zariadení môže ovplyvniť zdravie, bezpečnosť a celkový rozvoj ich detí. Hoci škola poskytuje kontrolované prostredie na značný počet hodín zatiaľ čo rodičia pracujú, mnohé rodiny majú skúsenosti s „medzerami“ medzi školskými hodinami a hodinami rodičovskej pracovnej doby. Tieto medzery vznikajú ako dôsledok toho, že pracovná doba rodičov sa málokedy kryje s časom, ktorý trávi ich dieťa v škole (na vyučovaní).

Voľbou rôznych typov starostlivosti a množstvom času stráveného starostlivosťou o deti sa zaoberali Capizzano, Tout, Adams (2000). Poukazujú na to, že v jednotlivých štátoch USA voľba takýchto zariadení odzrkadľuje celý rad faktorov, vrátane rodičovských preferencií, ekonomických zdrojov a nákladov, ponuky a kvality rôznych možností starostlivosti. To, akú starostlivosť o deti rodičia volia, môže mať v konečnom dôsledku veľký vplyv na výkonnosť, školskú úspešnosť detí, sociálnu sféru detí, zabráneniu nebezpečného a nevhodného správania sa detí. Na Slovensku je školský klub detí (ŠKD) najdostupnejšou voľbou pracujúcich rodičov², ktorí potrebujú vyššie spomínané okno vyplniť. Preto predpokladáme, že rodičia považujú ŠKD za miesto, kde trávia ich deti voľný čas pod dohľadom, ak sa oň nemôžu starať starí rodičia, starší súrodenci, susedia, kamaráti a pod. (vyššie spomínané ako neformálna starostlivosť). V súčasnej dobe je

² K 15. 9. 2017 fungovalo na Slovensku 2200 ŠKD popri všetkých typoch škôl (t.j. štátnych, cirkevných, súkromných).

trend klesajúcej nezamestnanosti³ a takisto sa množstvo matiek podieľa na ekonomickej situácii rodiny tým, že po skončení rodičovskej starostlivosti sa vracajú do práce (niekedy aj skôr). Je teda logickým predpokladom, že ak rodičia pracujú a nemajú možnosť neformálnej starostlivosti o svoje deti, budú pre nich dominantným dôvodom zápisu dieťaťa do ŠKD práve vyššie spomenuté pracovné dôvody. Tie však nemusia byť jediným dôvodom, prečo umiestnia rodičia dieťa práve do ŠKD. Toto zariadenie má na Slovensku a aj v Českej republike dlhú tradíciu a je najčastejšie využívané ako forma mimoškolskej starostlivosti. Dlhé roky existencie tohto zariadenia, kvalifikácia pracovníkov a jeho prepojenosť so školou predpokladajú značný vplyv na dieťa. Cieľom nášho príspevku je zistiť dôvody rodičov na umiestnenie dieťaťa do ŠKD a rovnako zistiť aj vplyv ŠKD na dieťa z pohľadu rodičov, čím chceme potvrdiť/vyvrátiť všeobecnú tézu, že ŠKD sa stará o dieťa, kým sú rodičia v práci. Zároveň chceme vedieť, či si rodičia uvedomujú aj to, ako ŠKD vplýva na ich dieťa v sociálnej, emocionálnej alebo kognitívnej oblasti, prípadne, či si uvedomujú benefity vyplývajúce z tejto starostlivosti (pre samotné dieťa a ich rodinu – napr. aj pre vyššie spomínanú ekonomickú situáciu rodiny).

1 Metodológia výskumu

Na naplnenie stanoveného cieľa sme využili ako výskumný nástroj dotazník, ktorý sme zostavili podľa Barker a kol. (2003), pričom sme jednotlivé položky upravili podľa nášho socio-kultúrneho prostredia. Dotazník pozostával z pätnástich položiek, z ktorých niektoré boli otvorené, iné vyžadovali výber možností. Výskumnú vzorku tvorilo 121 respondentov, ktorých deti navštevujú ŠKD. Zvolili sme dostupný výber respondentov z celého Slovenska. Dotazníky rodičom distribuovali študenti pedagogickej fakulty externého štúdia tak, aby sme sa vyhli respondentom len z jedného regiónu Slovenska. Okrem študentov sme oslovili aj spolupracujúce vychovávateľky našich cvičných ŠKD v okrese Trnava. Údaje sme zbierali počas akademického roka 2016/2017.

K naplneniu stanoveného cieľa nám pomáhajú tri výskumné otázky:

1. Aké dôvody majú rodičia na umiestnenie svojich detí do ŠKD?

- Touto výskumnou otázkou smerujeme k tomu, že dôvodov na umiestnenie dieťaťa do ŠKD môže byť viac ako len zladenie pracovného času rodičov so školským vyučovaním. Chceme zistiť, najčastejšie z akých dôvodov rodičia umiestňujú svoje deti do ŠKD.
- Prvé tri položky dotazníka neboli zamerané na zodpovedanie konkrétnej výskumnej otázky, podporujú ďalšie zistenia súvisiace s interpretáciou výsledkov. Odpoveď na túto výskumnú otázku sme hľadali v dotazníkových položkách č. 4, 5. a 6. Tieto sa zameriavali na zistenie dôvodov zápisu detí do ŠKD, priemerný čas strávený v tomto zariadení a dĺžku dochádzky do ŠKD.

³ Pozri bližšie http://www.upsvar.sk/statistiky/nezamestnanost-mesacne-statistiky.html?page_id=1254

2. Ako vplýva umiestnenie dieťaťa do ŠKD na pracovný stav rodičov?

- Zámerom takto položenej výskumnej otázky je zistiť, či umiestnenie dieťaťa do ŠKD priamo vplýva na napr. zvýšenie počtu pracovných hodín jedného alebo oboch rodičov, na budovanie kariéry, návštevu školení, ďalšieho vzdelávania a pod. Prípadne ak by bol rodič nezamestnaný, či mu umiestnenie dieťaťa do ŠKD pomohlo nájsť si prácu.
- Na túto výskumnú otázku sa zameriavali položky v dotazníku č. 7, 8, 9, a 10. Tieto sa týkali zamestnania, pracovného času, štúdia oboch rodičov a mesačného príjmu v súvislosti s návštevou dieťaťa v ŠKD.

3. Aký vplyv má podľa rodičov ŠKD na ich dieťa?

- Táto výskumná otázka je čiastočne prepojená s prvou, no priamo by mala ponúknuť odpoveď na to, či rodičia vidia konkrétne zmeny na svojom dieťati, či im umiestnenie dieťaťa do ŠKD ponúka nejaké výhody prepojené so súkromnou – rodinnou sférou.
- Tretej výskumnej otázke zodpovedali položky č. 11, 12, a 13. Položka 11 a 12 bola vo forme výrokov, ku ktorým mali rodičia uviesť súhlasné alebo nesúhlasné stanovisko. V 13. položke dostali rodičia voľný priestor na vyjadrenie svojho názoru o vplyve ŠKD na ich dieťa alebo celú ich rodinu.

Dotazníkovou položkou č. 14. sme chceli zistiť súvislosť medzi rodinným stavom (matka/otec samoživiteľ) a nárastom príjmu alebo zlepšením pracovných príležitostí po nastúpení dieťaťa do ŠKD. Podľa štúdie NICH D z roku 2004 sa participácia detí na mimoškolskej starostlivosti zvyšovala s určitými rodinnými faktormi – napr. ak bola matka samoživiteľka, matka zamestnaná na väčší počet hodín a u rodín s vyšším príjmom. To značí, že takéto zariadenia v prvom rade podporujú dohľad nad deťmi pracujúcich matiek. Zo štúdie vyplýva, že deti, ktoré už pred dosiahnutím školského veku navštevovali nejaké zariadenia starostlivosti o deti, sa v neskoršom veku častejšie zúčastňovali aj na programoch pred a po školskej starostlivosti. Je tu vidieť akúsi kontinuitu, ktorá by mohla v budúcnosti poslúžiť výskumu na zistenie určitých efektov dlhodobej nematerskej – nerodičovskej starostlivosti.

Avšak v našom dotazníkovom šetrní sme zistili, že len 7 % rodičov je samoživiteľov. Tu však nemôžeme pri takejto malej vzorke preukázať vyššie uvedenú súvislosť. Položka č. 15 zisťovala špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby detí navštevujúcich ŠKD. V našej výskumnej vzorke sa však nenachádzali žiadne deti so ŠVVP. Z toho nám vystáva otázka, či deti so ŠVVP rodičia účelne neprihlasujú do týchto zariadení, alebo pre nich vyhľadávajú špeciálne zariadenia (napr. ŠKD pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami).

2 Výsledky a diskusia

V nasledujúcom texte predostrieme výsledky vyplývajúce z dotazníka. Najskôr sa budeme venovať deskripcii výsledkov vzhľadom na stanovené výskumné otázky a následne sa zameriame na ich interpretáciu. Prvé tri položky z dotazníku sme vyhodnocovali zvlášť, tzn. mimo stanovených výskumných otázok. Zameriavali sa na to, koľko detí oslovení respondenti majú, v akom sú veku a koľké z nich sú zapísané do ŠKD. Okrem toho sme zisťovali, či rodičia využívajú aj iné formy starostlivosti v čase mimo vyučovania, okrem ŠKD. Oslovení respondenti uviedli, že ŠKD navštevujú prevažne deti mladšieho školského veku, pričom najväčšie zastúpenie mali deti vo veku 8–9 rokov (55 %) a 6–7 rokov (46 %). So stúpajúcim vekom detí až do 15 rokov sa postupne miera návštevnosti ŠKD znižovala, čo nám potvrdzuje výsledok dotazníka: len 7 % detí vo veku 10–12 rokov navštevuje ŠKD. Podobné zistenia nachádzame aj u Capizzano, Tout a Adams (2000), ktorí uvádzajú, že vo všeobecnosti platí, že čím staršie deti rodičia majú, tým menej využívajú rôzne typy zariadení zamerané na starostlivosť o deti v čase mimo vyučovania (zariadenia formálnej starostlivosti) a viac využívajú vlastnú starostlivosť (t.j. neformálnu starostlivosť, alebo trávia čas sami, príp. so starším súrodencom). Rodičia najčastejšie využívajú formálnu starostlivosť pre deti vo veku 6–9 rokov (55 % respondentov) pričom najviac využívajú programy pre deti fungujúce pred a po vyučovaní (podobne ako sme zistili v našom dotazníkovom šetrení). Tento trend má stúpajúci charakter, čo potvrdzujú aj zistenia Hofferth a kol. (1998, In Brimhall a kol., 1999), ktorí v roku 1995 zaznamenali, že približne 39 % rodičov detí vo veku od predškolákov po 3. ročník vyhľadávajú typ starostlivosti pred a po vyučovaní. Mieru návštevnosti ŠKD staršími deťmi (10–12 rokov, prípadne do 15 rokov) podľa nášho názoru ovplyvňuje aj charakter činností, ktoré sa realizujú v ŠKD. Vychovávatelia prispôbujú aktivity vekovej skupine deťom mladšieho školského veku, tým pádom sa môže ŠKD javiť pre staršie deti ako neaktraktívny. Mullan (2012) sa vyjadruje, že zamestnanosť matiek je rozhodujúcim faktorom, ktorý ovplyvňuje navštevovanie klubov a programov detí po škole. Preskúmala popoludňajšie aktivity 10–11ročných detí v Austrálii a zistila, že o tieto deti sa v popoludňajších hodinách starajú prevažne rodičia. Zaujímavo uvažuje a preskúmava aj ukazovateľ starších súrodencov, kde klesá návšteva popoludňajších klubov, ak má dieťa jedného a viac súrodencov. V našom dotazníku sme sa na tento fakt nezamerali, no zo zistení vyplýva, že staršie deti nenavštevujú ŠKD a trávia voľný čas po skončení vyučovania vo vlastnej réžii, čo Capizzano a kol. (2000) nazvali *self care*. Zamerali sa aj na rodinný príjem, pričom podľa nich 10–12ročné deti z rodín s nižším príjmom navštevujú formálne zariadenia starostlivosti o deti pod dohľadom menej ako deti z rodín s vyšším príjmom. U týchto detí z rodín s nižším príjmom je viac využívaná starostlivosť bez dohľadu (*self care*). Tu však vystáva určité riziko ohrozenia detí, ktoré nie sú pod dozorom dospeléj osoby. Napr. Mullan (2012) uvádza, že deti tohto veku tráviace čas bez dozoru sa menej hrajú a venujú organizovaným činnostiam a trávia

viac času pozeraním televízie. V našom výskume rodičia, ktorých deti navštevujú ŠKD, využívajú okrem formálnej starostlivosti aj neformálnu starostlivosť (najmä rodinných príslušníkov). Rodičia mali možnosť opísať alebo vymenovať aj inú formu starostlivosti o deti v ich voľnom čase. Tu uvádzali najmä príležitostné aktivity s deťmi, výlety, kultúrne podujatia, dovolenky a pod. Žiaden rodič sa nevyjadril, že by deti nechávali samé doma. Je to pravdepodobne spôsobené aj tým, že nechať deti doma bez dozoru nepovažujú za formu starostlivosti.

V prvej výskumnej otázke sme zisťovali, aké sú najčastejšie dôvody rodičov na umiestnenie ich detí do ŠKD. Z dotazníkov nám vyplynulo, že medzi najčastejšie dôvody zápisu detí do ŠKD rodičia uvádzali pracovné dôvody (97 %). To korešponduje aj so zisteniami väčšiny spomínaných výskumov a štúdií v tomto príspevku. V tejto otázke mohli rodičia uviesť viac možností, bola otvorená, preto medzi ďalšími dôvodmi, ktoré rodičia uviedli sa vyskytli odpovede, ktoré sme zhrnuli pod kategóriu výchova a vzdelávanie (29 %). Opačné poradie výsledkov sme našli v štúdiu Huskinson a kol. (2013), ktorí zistili, že len 42 % detí bolo umiestnených do zariadení po vyučovaní z ekonomických dôvodov rodiny (napr. kvôli zamestnaniu rodičov, prípadne ich štúdiu). Viac ako polovica odpovedí (60 %) sa týkala vzdelávacieho alebo sociálneho rozvoja dieťaťa alebo z dôvodu preferencií samotného dieťaťa (dieťa tam rado chodí). Najmenej zastúpené dôvody sa týkali aktivít rodičov (mimo pracovných), medzi ktoré možno zaradiť vykonávanie domácich a spoločenských aktivít. Tento rozdiel vo výsledkoch si vysvetľujeme tak, že rodičia v zahraničí (napr. USA a UK) majú viacero možností pre výber rôznych programov pre deti zabezpečujúce starostlivosť v čase mimo vyučovania.⁴ Z toho dôvodu si môžu vyberať medzi nimi a zvažovať aj iné faktory (napr. záujem detí, zameranie samotných programov), ako len bezpečnosť o dieťa v čase, kým sú oni v zamestnaní. Rodičia využívajú služby, ktoré ponúkajú ŠKD najmä v poobedných hodinách (98 %) a len 23 % rodičov využíva ŠKD pred začiatkom vyučovania. Cez prázdniny využíva služby ŠKD len minimum rodičov (2 %). Je evidentné, že táto služba je v porovnaní so zahraničím počas letných prázdnin využívaná omnoho menej. Huskinson a kol. (2013) uvádzajú, že takmer polovica rodín (48 %), ktoré boli zapojené do ich výskumu, využíva formálnu starostlivosť o deti mladšieho školského veku v čase letných prázdnin. Predpokladáme, že tento rozdiel si možno vysvetliť tak, že v našom prostredí rodičia počas letných prázdnin môžu častejšie využívať najmä neformálnu starostlivosť (napr. starých rodičov). Druhým dôvodom je aj samotné obmedzenie „otváracích hodín“ ŠKD počas letných prázdnin. Nie každé ŠKD je k dispozícii počas letných prázdnin – niektoré z nich ponúkajú program pre deti na vymedzené obdobie (napr. 1–2× týždeň), prípadne organizujú prímestský tábor, ktorého činnosť rovnako nepokrýva celé dva mesiace letných prázdnin. Z časového hľadiska trávia deti v ŠKD po vyučovaní najčastejšie 3 hodiny (32 %), následne 2 hodiny (26 %). Medzi odpoveďami sme zaznamenali aj

⁴ Pozri bližšie Minárechová, M., & Bánovčanová, Z. (2016). Komparácia slovenských a českých školských klubov (družín) s vybranými krajinami 1. *Pedagogická orientace*, 26(2): 228.

dĺžku pobytu dieťaťa v ŠKD 4 hodiny (22 %) a 5 hodín denne (11 %). Podobné zistenia nachádzame v štúdií Capizzano a kol. (2000), v ktorej autori zistili, že deti vo veku 6–9 rokov trávia v zariadeniach poskytujúcich formálnu starostlivosť o deti priemerne 13,1 hodiny týždenne, čo zodpovedá 2,62 hodinám denne. Obdobné zistenia uvádzajú aj Brimhall a kol. (1999), podľa ktorých deti trávia v týchto zariadeniach v priemere 14 hodín týždenne (t.j. 2,82 hodín/týž). Strašia štúdiá zaoberajúca sa deťmi z nízkopríjmových rodín (Adams, Tout a Zaslow, 2007) uvádza, že deti vo veku do 6 rokov trávia množstvo času (až 35 hodín týždenne) v takýchto zariadeniach. To podporuje najmä ich tvrdenie, že v USA štát finančne podporuje inštitucionálnu starostlivosť pre deti z nízkopríjmových rodín s tým, že chce uľahčiť najmä matkám vstup na trh práce, aby sa zvýšil ich príjem a chce deti lepšie pripraviť na školskú dochádzku. V čase realizovania výskumu sme sa rodičov pýtali aj na to ako dlho ich deti navštevujú ŠKD. Z výsledkov vyplýva, že najčastejšie navštevujú deti ŠKD 1–2 roky (58 %), čo korešponduje aj s výsledkami o vekovom zložení detí opýtaných respondentov (najpočetnejšie boli zastúpené deti vo veku 8–9 rokov – z daného vyplýva, že najčastejšie deti navštevujú ŠKD už od prvého ročníka ZŠ). Druhou najfrekvencovanejšou odpoveďou bola návšteva ŠKD viac ako 2 roky (37 %). V slovenskom prostredí rodičia využívajú predovšetkým tie ŠKD, ktoré sa nachádzajú v škole, ktorú ich dieťa navštevuje. To znamená, že môžeme hovoriť zo strany rodičov o dostupnom výbere starostlivosti o dieťa v čase mimo vyučovania. V zahraničí však rodičia zvažujú aj ďalšie faktory, ako len umiestnenie dieťaťa do takéhoto zariadenia z hľadiska jeho prístupnosti/dostupnosti. Miller, O'Connor a Sirignano (1995) uvádzajú, že rodičia berú do úvahy najmä tri faktory, a to ich príjem, geografickú oblasť a dopravu zo školy do programu, ktorý si vyberú. Rodiny s nižšími príjmami si musia vybrať najneekonomickejšiu cestu starostlivosti. Vo výskume Daycare Trust (in Campbell-Barr, 2010), Garnham (2010) uvádzali rodičia aj ďalšie kritériá, ktoré ovplyvňujú ich výber tohto typu zariadení: dobre kvalifikovaní a skúsení zamestnanci (74 %), príjemná a tvorivá atmosféra v zariadení (59 %), dobré výsledky z Ofstedu (74 %)⁵ a náklady pre rodičov spojené s návštevou týchto zariadení (36 %). Rovnako ako v prípade dôvodov rodičov pre umiestnenie dieťaťa do týchto zariadení, aj tu vidíme súvislosť s väčšími možnosťami výberu rôznych programov pre deti u zahraničných rodičov v porovnaní s rodičmi z nášho prostredia. Zaujímavé by bolo však zistiť, ako slovenskí rodičia vnímajú vyššie uvedené kritériá (napríklad samotných zamestnancov ŠKD, ponuku záujmových činností a pod.) a do akej miery vplyvajú na výber ŠKD, prípadne iných voľnočasových zariadení. Druhá výskumná otázka sa zameriavala na zistenie toho, ako vplyva umiestnenie dieťaťa do ŠKD na pracovný stav rodičov. Prostredníctvom dotazníkového šetrenia v našom výskume sme zistili, že na plný úväzok pracuje 77 % rodičov, pričom dotazník vyplňali prevažne matky detí. V dotazníku sa vyjadrovali aj k zamestnanosti svojich partnerov – uviedli, že na plný úväzok pracuje až 92 % z nich. Predpokladáme,

⁵ The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted). Úloha Ofsted je podobná ako poslanie školskej inšpekcie.

že rozdiel v percentuálnom zastúpení v plnom úväzku medzi matkami a ich partnermi súvisí s tým, že mnohé z nich sú ešte na materskej alebo rodičovskej dovolenke s ďalším dieťaťom. Konkrétne sme sa pýtali respondentov aj na to, či sa zmenil ich alebo partnerov pracovný stav odkedy ich dieťa nastúpilo do ŠKD. Do nového zamestnania nastúpilo 8 % rodičov, počet hodín v zamestnaní sa zvýšil u 10 % respondentov. Zaujímavým zistením bolo, že takmer 18 % respondentov nastúpilo na školenie alebo vzdelávanie. V jednej z dotazníkových položiek sme uvádzali konkrétne výhody pre rodiča, ktoré mu umožnil nástup dieťaťa do ŠKD. Medzi najčastejšou voľbou rodičov bola položka „nemusíme sa ponáhľať z práce“ (54 %) a „sme viac koncentrovaní na prácu/štúdium“ (37 %). U 15 % opýtaných rodičov vzrástol mesačný príjem v domácnosti po tom, ako ich dieťa začalo navštevovať ŠKD. Podobné výsledky týkajúce sa vplyvu využívania týchto zariadení na zamestnanosť rodičov nachádzame v štúdií Barker a kol. (2003). Autori uvádzajú, že využívanie zariadení zameraných na starostlivosť o deti v čase mimo vyučovania pozitívne vplyva na trh práce. Väčšina rodičov zapojených do ich výskumu (67 %) využívala mimoškolskú starostlivosť, zatiaľ čo boli obaja rodičia v práci, pričom jedna tretina respondentov (36 %) uvádzala pozitívny vplyv na ich pracovný stav – u 12 % respondentov zaznamenali opätovný vstup do odbornej prípravy a vzdelávania, 12 % respondentov nastúpilo do nového zamestnania, 10 % zapojených rodičov uviedlo zvýšenie ich pracovného času v zamestnaní. Respondenti tiež uviedli, že tieto pozitívne zmeny v oblasti ich zamestnania by nenastali, ak by nemali k dispozícii tieto zariadenia. Tretia výskumná otázka sa týkala zistenia vplyvu ŠKD na dieťa z pohľadu rodičov. V týchto položkách sme ponúkli rodičom konkrétne výroky o tom, akým spôsobom ŠKD vplyva na ich deti. Tu sa mali rodičia vyjadriť, či s výrokom súhlasia alebo nie. Súhlasné stanovisko (nad 90 %) sme zaznamenali vo výrokoch: ŠKD umožňuje deťom nájsť si nových priateľov; Umožňuje deťom byť súčasťou nových aktivít; ŠKD poskytuje dieťaťu bezpečné miesto. Pohodlnejší pobyt v škole dieťaťu poskytuje ŠKD podľa viac ako 87 % rodičov, dieťa je šťastnejšie odkedy navštevuje ŠKD podľa 75 % respondentov. Rodičia súhlasili v 70 % s tým, že dieťa je sebaistejšie odkedy navštevuje ŠKD a v 64 % s tým, že ŠKD pomáha dieťaťu pri učení. Ako výhodu uvádza 54 % rodičov vypracovanie si domácich úloh v ŠKD. Najvyššie percentá tak mali výroky, ktoré by sme súhrnne označili ako orientujúce sa na osobnosť dieťaťa. Samozrejme, že bezpečnosť detí považujú rodičia za veľkú výhodu, no ich súhlasné stanoviská boli najmä u výrokov, ktoré zdôrazňovali participáciu dieťaťa v kolektíve a jeho spokojnosť či sebaistotu. Pomoc dieťaťu pri učení a vypracovanie domácich úloh nepovažovali za také dominantné výhody ako vyššie uvedené, avšak mnohí si tento vplyv ŠKD na dieťa uvedomujú. Napr. už spomínaná štúdia NICH (2004) uvádza, že deti, ktoré sa pravidelne podieľali na starostlivosti pred a po škole už počas materskej školy a prvej triedy, dosahovali lepšie skóre v testoch, ako deti, ktoré sa na takejto starostlivosti nepodieľali konzistentne. Pri pred a po školských kluboch autori štúdie nenašli nejaké zistenia, ktoré by viedli k zlepšeniu školských výsledkov detí. Ale sami uvádzajú, že nemerali kvalitu

tých programov, ktoré sú často bezplatné a sú možno len „dozorom“, kým sú rodičia v práci. Autori Cosden a kol. (2001) však uvádzajú prepojenie takejto starostlivosti o deti priamo s akademickým úspechom detí. Avšak podľa autorov je rozdiel v tom, aké aktivity a v akom časovom rozpätí deťom tieto programy poskytujú. V našom výskume nás zaujímali aj reakcie detí v čase, keď ich rodičia prídu vyzdvihnúť z ŠKD. Skoro 59 % rodičov uviedlo, že dieťa chce ešte zostať v ŠKD, naopak 26 % označilo možnosť, že dieťa chce odísť z ŠKD. Tu mali rodičia aj možnosť napísať iné reakcie detí. Rodičia (v tejto položke sa rozpísalo 27 %) písali o ambivalentnom správaní detí, podľa situácie, aktivít a prítomnosti kamarátov. To podporuje aj tvrdenie autorov Cosden a kol. (2001), ktorí za jednu z funkcií takýchto zariadení uvádzajú aj rozvoj sociálnych zručností. Dieťaťu je poskytované prostredie, v ktorom interaguje s inými deťmi, ale aj dospelými. Samotní rodičia označovali ako výhodu práve nájdenie si nových priateľov a byť súčasťou nových aktivít. Podstatná v našom výskume však bola aj položka, kde sme rodičom neponúkali žiadne možnosti a nechali sme im voľný priestor na to, aby sa vyjadrili k tomu, ako ŠKD vplyva na nich, na ich deti a celú rodinu. Tu sa vyjadrilo 43 % respondentov. Odpovede rodičov sme kategorizovali na základe príbuznosti ich výpovedí do nasledujúcich kategórií usporiadaných podľa frekvencie výskytu:

Kolektív, sociálny rozmer

Najčastejšie sa rodičia vyjadrovali o vplyve ŠKD na dieťa v sociálnej sfére. Zdôrazňovali, že dieťa je v kolektíve, s rovesníkmi. Rovnako aj vo výskume Barkera a kol. (2003) rodičia uvádzali pozitívny vplyv na deti najmä v sociálnej oblasti. Hovorili najmä o bezpečnom a dobre vybavenom priestore pre detskú „voľnú hru“, o príležitosti nadviazať nové priateľstvá či posilniť existujúce priateľstvá detí, pričom môžeme hovoriť o vytvorení rôznorodej sociálnej skupiny z hľadiska veku detí. Durlak a Weissberg (2007) zdôrazňujú, že v USA je narastajúci počet štúdií zameraných na akademický rozvoj a podporu detí a mládeže v poškolských programoch a často je opomínaný práve osobnostný a spoločenský rast detí. V našom (česko-slovenskom) prostredí je tento sociálny rozmer obsiahnutý najmä v socializačnej funkcii voľného času.

Bezpečnosť dieťaťa

Druhou najčastejšie zdôrazňovanou oblasťou bola bezpečnosť dieťaťa. Rodičia označovali ŠKD ako bezpečné miesto, kde ich dieťa trávi čas kým sú oni v práci. V podstate všetky doteraz spomínané štúdie zdôrazňovali význam poškolských programov najmä v tom, že dieťa je pod dozorom dospeléj osoby. Ak to tak nie je zvyšuje sa riziko výskytu sociálne-patologických javov u detí. Napríklad konkrétnejšie uvádzajú autori Vandell a kol. (1991), že deti z rodín s nižším príjmom bývajú častejšie doma samy bez dohľadu a prejavujú väčšiu mieru antisociálneho správania ako deti, ktoré sú mimo vyučovania pod dohľadom.

Aktívne trávenie voľného času – sem sme zaradili odpovede týkajúce sa rôznych zaujímavých a záujmových aktivít, rodičia zdôrazňovali pobyt vonku, aktivnosť, tvorivosť. Niektorí sa vyjadrili, že dieťa je v ŠKD aktivitami inšpirované a prenáša ich aj do domáceho prostredia. Podobné zistenia uvádzajú aj Barker a kol. (2003) – viac ako polovica respondentov (59%) uviedla, že okrem pozitívneho vplyvu v sociálnej oblasti majú deti možnosť vyskúšať si nové aktivity a väčšiu príležitosť na hranie sa ako v domácom prostredí. Vandell et al. (2005) tvrdia, že tieto program poskytujú mládeži mnohé príležitosti a skúsenosti, ktoré by inak nemali. V menšej miere sa venujú po skončení školy sledovaniu televízie alebo jedeniu, viac športujú. Skúsenosti nadobudnuté počas rôznorodých aktivít zvyšujú ich vnútornú motiváciu, vyvíjajú u detí zvýšené úsilie, cítia sa menej apatické a pod.

Samostatnosť dieťaťa – rodičia vyzdvihovali aj fakt, že ich dieťa je samostatnejšie odkedy navštevuje ŠKD. Samostatnosť vnímali nie len v pripravenosti na školu ale aj v trávení voľného času.

ŠKD nezastupuje rodiča – niekoľko rodičov zdôraznilo fakt, že si uvedomujú, že dieťa trávi množstvo času v ŠKD, avšak toto zariadenie nezastupuje úlohu rodiča.

Výhody zapojenia detí do zariadení poskytujúcich starostlivosť v čase mimo vyučovania pre deti, ale i pre rodičov zhodnotil (Finn-Stevenson & Zigler, 1999 in Sarampote, Basset, and Winsler, 2004).

V ich výskume rodičia uviedli, že vynakladajú menej peňazí na starostlivosť o deti a môžu sa viac venovať svojej práci. Rodičia pozitívnejšie vnímali samotné školy, ktoré navštevovali ich deti. Taktiež uviedli, že sú v menšom strese. Medzi výhody/benefity pre deti uvádzali najmä bezpečné prostredie s dozorom a kvalitnou starostlivosťou a zlepšenie učebných výsledkov v oblasti matematiky a čítania. Ďalšie všeobecné prínosy sa týkali zníženia absencie v škole, zníženie problémov správania. Autori uvádzajú, že tieto výhody môžu tiež viesť k pozitívnym dôsledkom pre spoločnosť vo všeobecnosti, napríklad v podobe menej vynaložených peňazí v neskorších zásahoch, znížení miery kriminality po skončení školskej dochádzky.

Záver

Afterschool programs, podobne ako naše ŠKD sú tu už niekoľko desaťročí a prešli si určitým vývinom v závislosti od spoločenských i politických zmien. Majú špecifické postavenie v živote detí a ich rodičov, pretože sú prechodom zo školského do domáceho prostredia. Nemajú tendenciu zastupovať funkcie školy, nesnažia sa nahrádzať rodiča a napriek tomu preberajú funkcie jedného aj druhého prostredia. Môžu kompenzovať dieťaťu nedostatky v škole i v rodinnom prostredí, ponúkajú pre dieťa nové možnosti, bezpečie a trávenie voľného času tak, aby rozvíjalo svoje schopnosti a zručnosti. Ich význam spočíva aj v tom, že hospodárne a organizovane narábajú s voľným časom

detí. Môžeme povedať, že v spoločnosti sa bežne uplatňuje téza, ktorá hovorí najmä o sociálnej funkcii ŠKD, t.j. ako o mieste, ktoré slúži ako „úschovňa“ detí v čase, kým sú rodičia v práci. Avšak v súčasnej literatúre z nášho prostredia nenachádzame žiadnu štúdiu, ktorá by toto všeobecné tvrdenie potvrdila na základe zozbieraných dát. Aj z toho dôvodu sme sa v našom príspevku zamerali na zistenie najčastejších dôvodov, z ktorých rodičia umiestňujú svoje deti do ŠKD. Zároveň sme sa zapojených rodičov pýtali na benefity, ktoré ŠKD (ne)prináša pre ich dieťa. Na základe vyššie opísaných výsledkov môžeme potvrdiť, že rodičia umiestňujú svoje deti do ŠKD najmä z pracovných dôvodov. Ďalším, avšak menej zastúpeným dôvodom, ktorý rodičia uvádzali, bola oblasť výchovy a vzdelávania dieťaťa. Vyplývajúc zo zistení môžeme povedať, že ŠKD pozitívne vplyvajú na ekonomickú sféru rodiny, keďže umožňujú rodičom pracovať, kým sú ich deti v tomto zariadení. Okrem toho v niekoľkých prípadoch prispeli aj k budovaniu kariéry rodičov, prípadne zlepšeniu ich kvalifikácie (nastúpenie na vzdelávanie, zvýšenie počtu hodín v práci). V súčasnosti máme okrem pracujúcich rodičov aj pracujúcich starých rodičov. Veková hranica odchodu do dôchodku sa posúva, preto často nie je možné využívať starých rodičov na starostlivosť o deti, kým rodičia pracujú. Pozitívne vnímame aj výchovno-vzdelávacie dôvody rodičov na umiestnenie dieťaťa do ŠKD. Aj napriek tomu, že v zahraničí je variabilita poškolských programov pestrejšia, to čo je v našom česko-slovenskom prostredí dostupné už desaťročia, považujú rodičia za prínosné nie len pre ich pracovnú sféru, ale vnímajú aj výhody pre ich dieťa. Z hľadiska benefítov, ktoré ŠKD prináša pre deti, môžeme povedať, že rodičia zdôrazňujú predovšetkým kolektív a bezpečnosť detí (t.j. ŠKD je bezpečné miesto pre ich dieťa, kým sú v práci, pričom čas trávi aktívne s rovesníkmi), čím sa opäť podčiarkuje nie len sociálna, ale aj socializačná funkcia ŠKD. Ako sme už uviedli, podobné výsledky nachádzame aj v zahraničných štúdiách (Cosden a kol., 2001, Baker a kol., 2003, Campbell-Barr, a Garnham, 2010 a pod.), v ktorých sa rodičia vyjadrovali rovnako. Zaujímavé by bolo zistiť vplyv ŠKD na dieťa, resp. ako vnímajú ŠKD samotné deti, ktoré ho navštevujú. Naše zistenia sú limitované dostupnosťou vzorky, ktorá nereprezentuje všetky geografické oblasti Slovenska. Možno by bolo zaujímavé preskúmať aj oblasti s minoritným obyvateľstvom a výsledky porovnať. Avšak naše zistenia prispeli k tomu, že sa potvrdila opodstatnenosť ŠKD v našom prostredí a k tomu, že rodičia si uvedomujú význam ŠKD aj pre deti, možnosti ich ďalšieho rozvoja v sociálnej a emocionálnej sfére, ale aj v oblasti ich vzdelávacieho úspechu. Otázne je, prečo v našom prostredí nie je badateľný trend rôznorodosti poškolských programov podobne ako v zahraničí. V USA alebo vo Veľkej Británii existuje niekoľko spomínaných programov s rôznym zameraním a s rôznymi službami. Rodičia tak majú možnosť voliť si programy, ktoré sa zameriavajú na určitú oblasť rozvoja dieťaťa, alebo konkrétnych záujmov. U nás je ŠKD v trávení voľného času dominantou, ktorú by sme mohli nazvať všeobecne zameranou. Ak sa chce rodič venovať konkrétnym záujmom svojho dieťaťa, volí športové alebo záujmové krúžky, ktoré sú často finančne náročnejšie a rovnako sú náročnejšie z hľadiska geografickej dostupnosti.

PodĎakovanie

Príspevok je výstupom projektu VEGA č. 1/0258/18 Školská politika v efektoch a dôsledkoch – prípadové štúdie organizácií formálneho vzdelávania.

Literatúra

- Adams, G., Tout, M., & Zaslow, K. (2007). *Early Care and Education for Children in Low-Income Families*. The Urban Institute. Dostupné na: <https://www.urban.org/research/publication/early-care-and-education-children-low-income-families>.
- Barker, J. et al., & Great Britain. (January 01, 2003). The Impact of out of School Care: A Qualitative Study Examining the Views of Children, Families and Playworkers.
- Brimhall, D. A. W., Reaney, L. M., & West, J. (December 07, 1999). Participation of Kindergartners through Third-Graders in Before- and After-School Care. *Education Statistics Quarterly*, 1(3): 19–29.
- Campbell-Barr, V., & Garnham, A. (2010). *Research Report 66: Childcare – a Review of what Parents want*. Dostupné na: <https://www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/research-report-66-childcare-review-of-what-parents-want.pdf>.
- Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A., L., & Macias, S. (2001). When Homework is not Home Work: After-School Programs for Homework Assistance. *Educational Psychologist*, 36(3), 211–221.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Hansen, K., Joshi, H., & Verropoulou, G. (2006). Childcare and Mothers' Employment: Approaching the Millennium. *National Institute Economic Review*, 195(1): 84–102.
- Huskinson, T. et al. (2013). *Childcare and Early Years Survey of Parents 2011 SFR08/2013*. Ipsos MORI.
- Lee, W. K. (2012). *Viewing After-School Programs Through the Family Impact Lens*. Madison: University of Wisconsin. Dostupné z: https://www.purdue.edu/hhs/hdfs/fii/wp-content/uploads/2015/06/fia_analyses_vasptfil.pdf.
- Minárechová, M., & Bánovčanová, Z. (2016). Komparácia slovenských a českých školských klubov (družín) s vybranými krajinami. *Pedagogická orientace*, 26(2): 228–251. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-2-228>.
- Mullan, K. (2013). School's out–After-school's in: Children's After-school Care Arrangements and Activities. In Australian Institute of Family Studies. *The Longitudinal Study of Australian Children Annual Statistical Report 2012*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2004). Are Child Developmental Outcomes Related to Before- and After-School Care Arrangements? Results From the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 75(1): 280–295.
- Sarampote, N. C., Bassett, H. H., & Winsler, A. (2004). After-school care: Child outcomes and recommendations for research and policy. In *Child and Youth Care Forum*, 33(5): 329–348. Kluwer Academic Publishers–Plenum Publishers.
- Vandell, D. L., Lowe, D., & Ramanan, J. (1991). Children of the National Longitudinal Survey of Youth: Choices in After School Care and Child Development. *Developmental Psychology* 27(4): 637–43.
- Vandell, D. L., Shernoff, D. J., Pierce, K. M., Bolt, D. M., Dadisman, K., & Brown, B. B. (2005). Activities, Engagement, and Emotion in After-school Programs (and elsewhere). *New directions for youth development*, (105): 121–129.

Kontakt:

Mgr. Michaela Bieliková, Ph.D.

Mgr. Zuzana Bánovčanová, Ph.D.

Katedra školskej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

Slovenská republika

E-mail: michaela.bielikova@truni.sk; zuzana.banovcanova@truni.sk

Michaela Bieliková pôsobí ako odborná asistentka na Katedre školskej pedagogiky Pedagogickej fakulty v Trnave. Venuje sa výučbe voľnočasových a prírodovedných predmetov v príprave budúcich učiteľov materských škôl a prvého stupňa základnej školy.

Zuzana Bánovčanová pôsobí ako odborná asistentka na Katedre školskej pedagogiky Pedagogickej fakulty v Trnave. Venuje sa výučbe sociálno-vedných a prírodovedných predmetov v príprave budúcich učiteľov materských škôl a prvého stupňa základnej školy.

Mentální postižení

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení. 2., přepracované a aktualizované vydání.* Praha: Grada, 2018. Psyché. ISBN 978-80-271-0378-2.



Publikace reaguje na aktuální potřebu seznámit odborníky i širší veřejnost se specifiky osobnosti jedinců s mentálním postižením. Autoři věnují pozornost jak nezbytnému objasnění terminologie, tak právní úpravě postavení osob s mentálním postižením, jejich diagnostice, vzdělávání a také sociálním službám, jež jsou jim poskytovány. Text vychází ze současných legislativních norem a ze tří základních stratifikačních systémů, které se postupně implementují v oblasti zdravotnictví (MKF – Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví), v oblasti sociálních služeb (SIS – Škála stanovení míry podpory) a ve (speciálním) školství a poradenství (Katalogy posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb a Katalogy podpůrných opatření). Čtenář získá přehled o osobnostní struktuře člověka s mentálním postižením a o speciálněpedagogické podpoře pro žáky s mentálním postižením, což je nový fenomén v péči o tyto osoby.

Publikace se nevyhýbá ani tak citlivé oblasti, jako je projevování emocí, partnerské vztahy a sexualita osob s mentálním postižením. Důraz klade i na roli rodinného prostředí. Kniha je určena především psychologům, speciálním pedagogům, psychiatrům, sociálním pracovníkům a studentům těchto oborů a všem, kdo se potřebují zorientovat v této složité problematice.

Soukromé doučování z pohledu žáků českých základních škol

Výsledky dotazníkového šetření u žáků
9. tříd ZŠ ve Středočeském a Ústeckém kraji

Barbora Terreros

Abstrakt

Cílem studie je deskripce stavu soukromého doučování, jeho míry a intenzity využívání v průběhu školní docházky. Klíčovou otázkou je typologie žáka poptávajícího soukromé doučování a faktory, které mají vliv na využívání soukromého doučování, zejména školní úspěšnost, příprava na přijímací zkoušky, socioekonomický a kulturní status rodiny. Studie je součástí quasi-longitudinálního výzkumu fenoménu soukromého doučování v České republice. Soukromé doučování je definováno jako výuka běžných školních předmětů za úplatu, nad rámec formálního vyučování. Výzkumný vzorek pro kvantitativní dotazníkové šetření tvořilo celkem 1016 žáků 9. tříd základních škol ve Středočeském a Ústeckém kraji. Výsledky šetření potvrzují vysokou míru využívání placeného individuálního doučování a také přípravných kurzů v průběhu 2. stupně základní školy v obou krajích.

Klíčová slova: soukromé doučování, individuální placené doučování, přípravné kurzy, stínové vzdělávání, formální vzdělávání.

Private tutoring from the point of view of pupils in Czech elementary school

The results of the research of pupils in the 9th grade of elementary schools in the Central Bohemian and Ústí and Labem Regions

Abstract

The study is part of a quasi-longitudinal research on the phenomenon of private tutoring in the Czech Republic. Private tutoring is defined as teaching regular school subjects for a fee beyond formal education. The aim of the study is to describe the state of private tutoring, its forms, extent and intensity during school attendance. The key question is the typology of the pupil requesting private tutoring and the factors influencing the use of private tutoring, especially school success, preparation for entrance examinations, socio-economic status and cultural capital of the family. A survey sample for the quantitative questionnaire survey consisted of 1,016 pupils in the 9th grade of primary schools in the Central Bohemian and Ústí nad Labem Regions. The results of the research confirmed a high rate of the use of paid tutoring, with respect to individual and preparatory courses, during the lower secondary level school attendance in both regions.

Key words: Private tutoring, individual paid tutoring, preparatory courses, shadow education, formal education.

Úvod

Soukromé doučování jako fenomén, který stínuje formální vzdělávání, je velmi komplexní téma. Poptávka po soukromém doučování vzrostla po pádu železné opony, kdy začalo být kvalitní vzdělání chápáno jako konkurenční výhoda a kdy se nabídka v sektoru vzdělávání začala rozšiřovat. Významným faktorem přispívajícím ke zvýšené poptávce po soukromém doučování je také zavedení plošného testování na přelomu primárního a sekundárního vzdělávání. Základní výzkumné otázky se týkají deskripce fenoménu, jeho forem a míry využívání u žáků 2. stupně základních škol. Klíčovou otázkou je také typologie žáka, který využívá soukromé doučování. Cílem kvantitativního šetření byla především deskripce stavu, tedy získání informací o míře a důvodech využívání placeného soukromého doučování v jednotlivých předmětech na 2. stupni základních škol a dále zjištění souvislostí mezi mírou využívání soukromého doučování, socioekonomickým statutem a kulturním kapitálem rodiny žáka. Jako výzkumný nástroj byl

použit dotazník, který vyplnilo celkem 1016 respondentů, žáků devátých tříd z celkem 33 základních škol v Ústeckém a Středočeském kraji.

1 Vymezení pojmu

Soukromé doučování je definováno jako doplňující výuka běžných školních předmětů za úplatu (Silova, Budiene, & Bray, 2006). Základní funkcí soukromého doučování je zlepšení školních výsledků, doplnění znalostí i nad rámec školního kurikula a získání konkurenční výhody v rámci dalšího studia. Soukromé doučování, které se stalo v posledních patnácti letech významným celosvětovým fenoménem, existuje jako stínový vzdělávací systém, který nelze vnímat odděleně od formálního vzdělávání. (Bray M., 1999). V anglicky mluvících zemích je soukromé doučování, *tutoring*, chápáno spíše jako soukromá výuka, *tuition*. Soukromé doučování, *private tutoring*, je tedy doplňování znalostí v rámci školních předmětů v době mimo formální výuku. Soukromé doučování je placená služba, doučující ji provádí za účelem výdělku, nepatří sem tedy doučování poskytované členy rodiny či přáteli (Bray M., 1999). Stručně lze tedy vyjádřit, že soukromé doučování je individuální či skupinová doplňující výuka obvyklých školních předmětů za úplatu (Silova, Budiene, & Bray, 2006). Existují různé formy doučování například one-to-one doučování u žáka či doučujícího doma nebo skupinové kurzy zaměřené nejčastěji na přijímací zkoušky, ale do popředí zájmu se dostává také elektronická forma soukromého doučování, především prostřednictvím Skype, e-learningu, výukových videí apod.

2 Současný stav výzkumu soukromého doučování v České republice a v okolních státech

K nárůstu poptávky po soukromém doučování došlo po pádu železné opony a liberalizaci ekonomiky, kdy začalo být vzdělání stále častěji chápáno jako ekonomický statek (Bray, 1999). Kvalitní vzdělání se stalo konkurenční výhodou na pracovním trhu. Po roce 1990 došlo ke značnému rozšíření nabídky středních a vysokých škol rozdílné úrovně, vznikly prestižní střední školy a víceletá gymnázia, která selektují žáky již na druhém stupni základního vzdělávání. Také nová podoba maturitní zkoušky v České republice (2011) a na Slovensku (2004), která přinesla společnou, centrálně organizovanou část, byla pro některé studenty důvodem k využití soukromého doučování. Na Slovensku využilo soukromého doučování v roce 2006 celkem 56% dotazovaných studentů prvního ročníku vysoké školy a většina z nich uvedla, že vzdělání dosažené na střední škole nebylo dostatečné k úspěšnému složení přijímacích zkoušek na univerzitu (Kubánová,

2006). V Polsku došlo k obdobné situaci po zavedení centrálního testování žáků v roce 1999, které bylo spojeno s přechodem na druhý stupeň základní školy a po zavedení státní maturity v roce 2005. Výsledky maturitní zkoušky měly být určující pro vstup na vysokou školu, ale jednotlivé univerzity začaly organizovat také vlastní přijímací zkoušky. Studenti tedy využívají soukromé doučování jak k přípravě na maturitu, tak k přijímacím zkouškám (Murawska & Putkiewicz, 2006). Długoszova studie z roku 2016, která se zabývá soukromým doučováním v oblasti Polsko – ukrajinského pohraničí, uvádí, že doučování využilo během studia celkem 62 % polských a 69 % ukrajinských absolventů středních škol. Také v České republice se potvrzuje, že soukromé doučování rozhodně není jen marginálním fenoménem, ale naopak se dotýká značného množství studentů a učitelů a je z mnoha hledisek provázáno s formálním vzdělávacím systémem (Šťastný, 2016). Podle Šťastného využilo během studia nějakou formu soukromého doučování celkem 41% dotázaných studentů středních škol v Praze a v Moravskoslezském kraji. Soukromé doučování se stalo běžně používanou strategií k přípravě na přijímací zkoušky jak na střední, tak na vysoké školy a víceletá gymnázia (Straková & Greger, 2013), což dokazuje i nabídka na inzertních portálech www.kvalitni-doucovani.cz a www.naucim.cz, kde bylo uvedeno celkem více než 6,000 poskytovatelů individuálního doučování (Šťastný & Terreros, 2015). Je třeba zmínit také etické hledisko otázky poskytovatelů soukromého doučování. Například 10% polských absolventů uvedlo, že jim doučování poskytovali učitelé stejné střední školy (Murawska & Putkiewicz, 2006). Ve všech zmiňovaných studiích, které analyzují fenomén soukromého doučování v České republice, na Slovensku, v Polsku a v Polsko-ukrajinském pohraničí se potvrdilo, že hlavními faktory ovlivňujícími poptávku po soukromém doučování jsou následující: a, Nástup tržní ekonomiky, rozšíření nabídky v sektoru vzdělávání a s tím související náročné přijímací řízení a omezený počet míst na víceletých gymnáziích, na prestižních středních školách a univerzitách b, Reforma maturitní zkoušky, která je administrována centrálně. c, Povinné plošné testování na přelomu primárního a sekundárního vzdělávání. Významně vyšší je poptávka po doučování z předmětů, které jsou testovány. Dalšími důležitými faktory ovlivňujícími míru využívání soukromého doučování jsou například školní výsledky žáků/studentů, socioekonomický status a kulturní kapitál rodiny. Studie Długosze, Kubánové i Šťastného také jednoznačně potvrdily vztah socioekonomického statusu a kulturního kapitálu rodiny a míry využívání soukromého doučování. Čím vyšší je vzdělání rodičů, čím lepší je materiální zázemí rodiny, tím vyšší je míra využívání soukromého doučování. Střední třída má vyšší kulturní kapitál, vyšší studijní ambice, více finančních prostředků a investici do vzdělání považuje za výhodnou. Na lyceích a gymnáziích studují častěji děti střední třídy, které tak mají zároveň vyšší šanci dostat se na prestižní univerzitu. Pro tyto studenty je získání maturity nikoli cílem, ale začátkem jejich boje o co nejvyšší společenský status (Długosz, 2016).

3 Představení výzkumu

3.1 Výzkumné otázky

Cílem kvantitativního šetření, které se jako první v České republice zabývá soukromým doučováním na úrovni základní školy, bylo především získání informací o míře a důvodech využívání placeného soukromého doučování v jednotlivých předmětech na 2. stupni základních škol, zejména u žáků 9. tříd, kteří se nacházejí na přechodu mezi primárním a sekundárním vzděláváním. Cílem bylo také identifikovat faktory ovlivňující poptávku po soukromém doučování a vytvořit typologii žáka, který využívá soukromé doučování.

K šetření byly formulovány následující výzkumné otázky:

- Jaká je míra využívání soukromého doučování v jednotlivých předmětech v porovnání krajů?
- Jaké jsou formy placeného soukromého doučování a míra jejich využívání v porovnání krajů?
- Jaké faktory ovlivňují míru využívání placeného soukromého doučování na 2. stupni ZŠ?
- Jaké jsou názory žáků na soukromé doučování?
- Jaká je typologie žáka využívajícího soukromé doučování?

3.2 Metodologie – dotazníkové šetření

Základní výzkumnou metodou je dotazníkové šetření. Při tvorbě okruhů otázek bylo využito mezinárodních studií, které v roce 2006 publikoval *Open Society Institute* (Murawska & Putkiewicz, 2006; Kubánová, 2006).

Dotazník je poměrně rozsáhlý, byl rozdělen do pěti bloků A až E a obsahuje celkem 38 většinou uzavřených otázek. V úvodu dotazníku je žákům stručně představen cíl výzkumu a vysvětlen pojem soukromého doučování. Následuje první otázka, která zjišťuje, zda žák využívá nebo využíval některou z nabízených forem doučování placeného či neplaceného. V případě, že žák nevyužil placené individuální doučování, má možnost uvést důvod. Blok A se zabývá soukromým individuálním doučováním a obsahuje celkem 15 otázek. U žáků, kteří placené individuální doučování využili, jsou zjišťovány důvody, míra, intenzita, forma, dále kdo doučování navrhl a kdo a kde jej poskytuje, dále cena a předměty, ve kterých žák individuální doučování využívá. Blok B obsahuje celkem 8 otázek a zabývá se skupinovými přípravnými kurzy. Blok C se ptá na názory žáků na soukromé doučování a blok D zjišťuje informace o typu střední školy, kam žáci směřují, zda jsou povinni vykonat přijímací zkoušku a z jakých předmětů. Do bloku E byly přesunuty otázky týkající se sociodemografických údajů a kulturního kapitálu rodiny žáka. Dotazník byl nejprve pilotován, aby byla ověřena srozumitelnost a jednoznačnost

jednotlivých otázek, protože formulace týkající se problematiky soukromého doučování jsou pro žáky často složité. Výzkumný vzorek je tvořen 1016 respondenty, žáky devátých tříd, z celkem 33 základních škol Ústeckého (17 škol) a Středočeského (16 škol) kraje. Školy byly vybrány náhodně z databáze volně přístupné na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Volba krajů byla účelová, klíčovou roli hrála velikost krajů a socioekonomická odlišnost. Cílem bylo porovnat výsledky dvou zcela odlišných krajů. Středočeský kraj je po Praze počtem obyvatel druhým největším (1,3 mil.), Ústecký kraj (820 tis.) je třetím největším. V Ústeckém kraji je o 2 600 Kč nižší průměrná hrubá mzda a nejvyšší nezaměstnanost (7,79%) v rámci celé České republiky, oproti 4,27 % ve Středočeském kraji a 3,26 % v Praze (Eprehledy.cz, 2009–2016). Dotazníkové šetření proběhlo v období leden – duben 2016 u žáků devátého ročníku ve Středočeském a Ústeckém kraji, kteří se nacházeli na rozhraní základního a středního školního vzdělávání a z nichž většina musela skládat přijímací zkoušky.

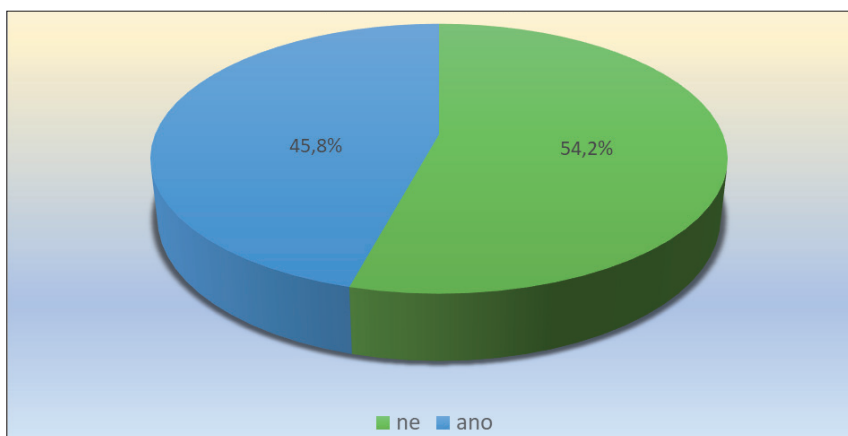
4 Výsledky dotazníkového šetření

4.1 Míra a intenzita využívání soukromého doučování

Z celkového počtu respondentů ($N = 1016$), žáků 9. tříd z obou krajů, uvedlo 45,8 % žáků, že v průběhu 2. stupně základní školy využilo placené doučování (graf 1). Celkem 18 % z nich využilo individuální doučování, dalších 12 % žáků se zúčastnilo přípravných kurzů a 15 % žáků využilo dokonce obě zmíněné formy doučování (graf 4). Rozdíly mezi chlapci a dívkami v míře využívání placeného doučování jsou významné. Z celkového počtu dotazovaných dívek z obou krajů uvedlo 51,4 % z nich, že využilo soukromé doučování oproti 38,6 % z celkového počtu dotazovaných chlapců v obou krajích. V porovnání krajů využilo ve Středočeském kraji nějakou formu placeného doučování o 6,8 % žáků více (v případě placeného individuálního doučování o 11,6 % více) než v Ústeckém kraji (graf 2 a 3). Žáci z obou krajů, kteří využili placeného individuálního doučování, tak učinili nejčastěji v průběhu 8. a 9. třídy a většinou se doučovali 1–2 hodiny týdně. V porovnání krajů lze uvést, že žáci z Ústeckého kraje využívali individuální doučování pravidelněji než žáci ve Středočeském kraji, z nichž třetina uvedla, že se doučuje nárazově, jen když je potřeba.

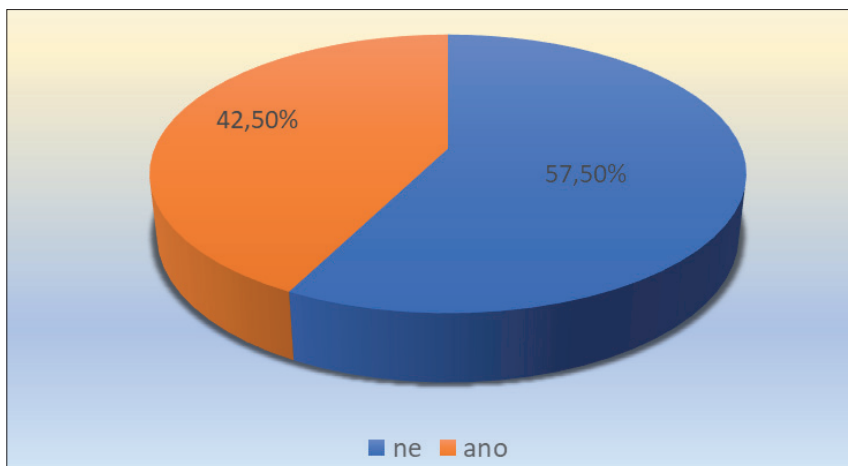
Graf 1

Využití placeného doučování v průběhu 2. stupně ZŠ bez rozdílu kraje



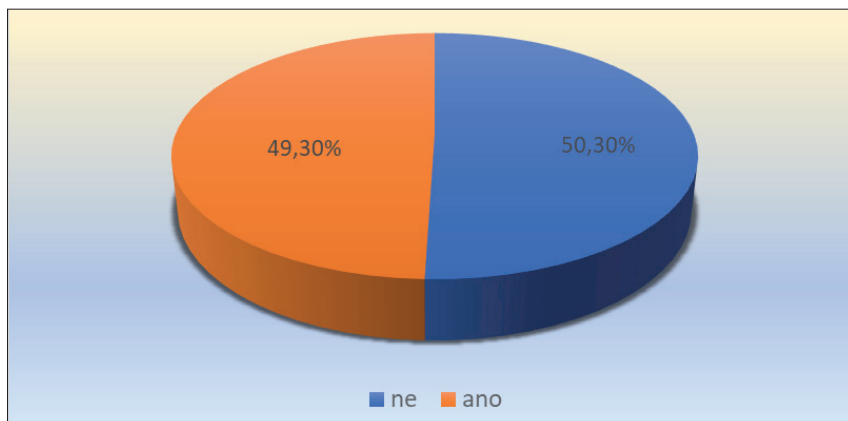
Graf 2

Placené doučování – Ústecký kraj



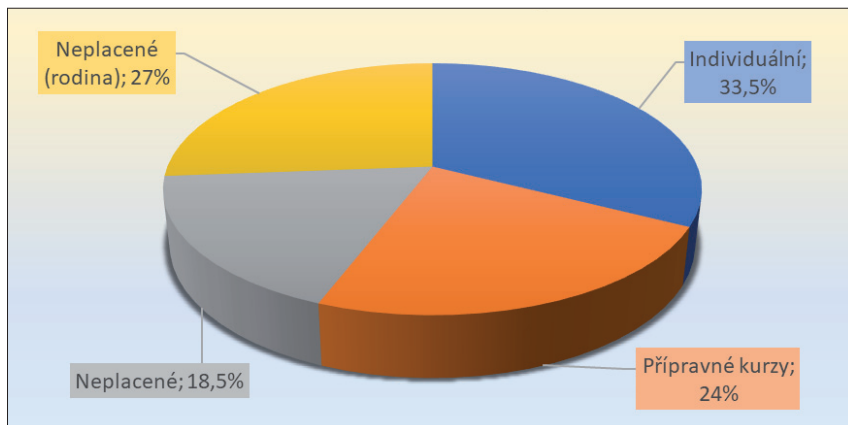
Graf 3

Placené doučování – Středočeský kraj



Graf 4

Využití různých typů doučování v průběhu 2. stupně ZŠ bez rozdílu kraje



4.2 Využívání soukromého doučování v jednotlivých předmětech

Většina respondentů z obou krajů využila placené individuální doučování v jednom nebo ve dvou předmětech. Celkově je nejčastěji doučovaným předmětem matematika (61,8 %), dále angličtina a český jazyk. Rozdíly mezi oběma kraji nejsou významné, pouze v případě placeného individuálního doučování druhého cizího jazyka lze uvést, že se jej v Ústeckém kraji doučuje výrazně více žáků. V Ústeckém kraji se jedná o němčinu, jejíž důležitost je zřejmě dána geografickou polohou kraje a potenciálním pracovním trhem v Německu (tab. 1).

Tabulka 1

Placené individuální doučování v jednotlivých předmětech						
	Kraj					
	Ústecký		Středočeský		Celkem	
		%		%		%
Matematika		63,9		60,2		61,8
Angličtina		44,9		39,3		41,7
Český jazyk		19,0		26,2		23,1
2. cizí jazyk		12,9		6,30		9,2
Pozn. Součet je vyšší než 100 %, protože někteří respondenti využili doučování z více předmětů; N = 338						

4.3 Názory žáků na soukromé doučování

V souvislosti s využíváním soukromého doučování v jednotlivých předmětech byly také zjišťovány názory žáků na doučování. Čtvrtina všech respondentů bez rozdílů kraje (25,5 %) si myslí, že výuka by měla být tak kvalitní, aby žáci doučování vůbec nepotřebovali. Celkem 23,5 % žáků z obou krajů uvedlo, že znalosti získané ve škole jsou dostačující jak k dosažení dobrých známek, tak ke zvládnutí přijímacích zkoušek. Nicméně v porovnání krajů jsou s kvalitou výuky méně spokojeni žáci Středočeského kraje. Celkem 18% respondentů z obou krajů uvedlo, že doučování je důležité, protože učitel ve škole učivo dobře nevysvětlí a v tomto smyslu byli opět kritičtější žáci ze Středočeského kraje, z nichž tento názor zastává 20,8 % oproti 15,2 % žáků z kraje Ústeckého.

4.4 Formy soukromého doučování

4.4.1 Placené individuální doučování

Motivace k využití individuálního doučování se v jednotlivých předmětech liší. Více než čtvrtina všech respondentů bez rozdílu kraje uvedla, že hlavním důvodem pro využití placeného individuálního doučování byla snaha o zlepšení známky na vysvědčení. Dalšími důvody v pořadí byly příprava na přijímací zkoušky či doplnění učiva, které žáci v průběhu vyučování nepochopili. Více než 20 % žáků, kteří mají individuální doučování z matematiky, uvedlo, že nepochopilo učivo v hodině. Z žáků, kteří mají individuální doučování kvůli přijímacím zkouškám, se 26,6 % z nich doučuje matematiku a 21,9 % česká jazyk. Důležitým faktorem pro využívání placeného individuálního doučování je také tlak rodičů na zlepšení známky a to především v českém jazyce (tab. 2). V porovnání krajů lze uvést, že v Ústeckém kraji je větší tlak ze strany rodičů na zlepšení známky, žáci se také častěji doučují kvůli přijímacím zkouškám a také proto, že se chtějí dozvědět něco navíc. Pokud mají žáci placené individuální doučování proto, že se chtějí dozvědět něco nad rámec školního kurikula nebo potřebují více procvičovat, pak se to týká pouze jazyků, především angličtiny.

Tabulka 2

Hlavní důvody placeného individuálního doučování v jednotlivých předmětech bez rozdílu krajů										
	Čj		M		Aj		2. cizí jazyk		Celkem obecně	
		%		%		%		%	N	%
Rodiče chtějí zlepšení známky		28,1		13,9		13,0		12,5	49	15,3
Žák chce zlepšit známku		34,4		27,2		24,1		31,3	87	27,1
Žák chce doplnit učivo, moc se neučil		0,0		3,8		3,7		0,0	11	3,4
Žák chce doplnit učivo, protože nepochopil v hodině		6,3		20,3		16,7		18,8	56	17,4
Příprava na přijímací zkoušky		21,9		26,6		5,6		6,3	57	17,8
Žák se chce dozvědět něco navíc		0,0		3,2		24,1		18,8	34	10,6
Žák potřebuje více procvičovat		9,4		3,8		8,3		6,3	19	5,9
N = 321										

4.4.2 Přípravné kurzy

Přípravných kurzů se zúčastnila téměř čtvrtina všech dotazovaných žáků z obou krajů a dalších 18 % mělo v plánu se ještě nějakého kurzu zúčastnit (tab. 3). Zaměřením kurzů bez rozdílu kraje byla z 86,3 % příprava na přijímací zkoušky. Přípravné kurzy byly ve Středočeském kraji častěji pořádány středními školami, zatímco v Ústeckém kraji je pořádaly většinou základní školy pro své žáky. Maximální počet žáků v jednom kurzu byl v obou krajích nejčastěji do 20 žáků. Pokud se žáci přípravného kurzu nezúčastnili, uvedli bez rozdílu kraje jako nejčastější důvod ten, že kurz nepotřebují, protože mají dobré znalosti, nebo že už měli doučování zdarma.

Tabulka 3

Míra využívání přípravných kurzů v porovnání krajů						
	Kraj					
	Ústecký		Středočeský		Celkem	
		%		%		%
Žák se zúčastnil		25,5		22,6		24,1
Žák se nezúčastnil		74,5		77,4		75,9
Má v plánu zúčastnit se		20,7		14,6		17,8
Nemá v plánu zúčastnit se		79,3		85,4		82,2
N = 1012						

4.5 Faktory ovlivňující poptávku po soukromém doučování

Z výsledků výzkumu je zřejmé, že mezi nejdůležitější faktory ovlivňující míru využívání soukromého doučování patří škola a školní úspěšnost, socioekonomický status a kulturní kapitál rodiny. Podstatnou roli v míře využívání soukromého doučování hrají ambice žáka a jeho rodičů na vzdělání. Jak již bylo zmíněno, nejčastějším důvodem pro využití soukromého doučování je snaha o zlepšení známky nebo příprava na přijímací zkoušky. S tím souvisí volba typu střední školy. Lze konstatovat, že čím náročnější či akademičtější zaměřenou střední školu si žáci zvolili, tím častěji využili soukromého doučování. Bylo potvrzeno, že nejčastěji, bez rozdílu kraje, využili soukromého doučování žáci, kteří se hlásí na střední školu s maturitou nebo na gymnázium. Z celkového počtu respondentů využilo placené doučování 55,5 % žáků hlásících se na gymnázium, 47,6 % žáků, kteří se přihlásili na střední školu s maturitou, a 30,3 % žáků, kteří si zvolili nematuritní obor (tab. 4). V dotazníkovém šetření byla zkoumána také souvislost vzdělání rodičů s vol-

bou střední školy a známkami na pololetním vysvědčení v 9. třídě. Z výzkumu vyplývá, že čím vyšší je vzdělání rodičů, tím lepší jsou výsledné známky. Z celkového počtu 618 žáků, kteří měli na posledním vysvědčení (pololetí 9. třídy) jedničku z matematiky a/nebo z českého jazyka a/nebo z angličtiny, jen 18 z nich uvedlo vzdělání otce základní, naopak 135 vzdělání otce vysokoškolské. Obdobný trend lze pozorovat také u matek, i když mírně vyšší vliv má vzdělání matky na známku z českého jazyka. Z celkového počtu 173 žáků, kteří měli na vysvědčení jedničku z českého jazyka, uvedlo 31,5 % z nich vzdělání matky vysokoškolské v porovnání s 26,4 % žáků, kteří uvedli vzdělání otce vysokoškolské (tab. 6). S vyšším vzděláním rodičů také mírně narůstá i procento dětí, které využívají placené doučování (tab. 5). Vliv vzdělání rodičů na volbu střední školy byl také potvrzen a je silnější než v případě známek na vysvědčení. Výrazně více vysokoškolsky vzdělaných rodičů volí pro své děti gymnázium. Kulturní kapitál rodiny je dalším významným faktorem ovlivňujícím školní úspěšnost a míru využívání soukromého doučování. Rozlišovacím znakem pro zkoumání kulturního kapitálu rodiny byly rozdílné formy kulturních aktivit, konkrétně volnočasových. Z celkového počtu respondentů označilo 32,9 % žáků jako nejoblíbenější aktivitu sportování, dále návštěvu zájmových kroužků (14 %) a hraní na počítači (15,3 %). Je třeba také zmínit téměř pětinu ze všech respondentů, kteří mají nejraději jiné aktivity než sport, kulturu, společenské hry, kroužky nebo počítač. Těchto dětí je mírně více v Ústeckém kraji. Analýza dat potvrdila, že žáci z rodin s vyšším kulturním kapitálem mají ve všech předmětech lepší známky, ve většíně míře využívají soukromé doučování a častěji volí gymnázium.

Tabulka 4

Volba střední školy a využívání placeného doučování bez rozdílu krajů				
Typ školy	Placené doučování			
	Ne		Ano	
		%		%
Žádná SŠ		50,00		50,00
Nematuritní obor		69,70		30,30
SŠ s maturitou		52,40		47,60
Gymnázium		44,50		55,50
N = 1003				

Tabulka 5

Vztah vzdělání rodičů a míry využívání placeného doučování bez rozdílu krajů				
Vzdělání otce	Placené doučování			
	Ne		Ano	
		%		%
základní		50,00		50,00
SŠ vyučen		59,20		40,80
SŠ maturita		50,50		49,50
VŠ/VOŠ		50,00		50,00
Vzdělání matky				
základní		65,00		35,00
SŠ vyučena		55,80		44,20
SŠ maturita		51,70		48,30
VŠ/VOŠ		52,30		47,70

Tabulka 6

Vztah vzdělání rodičů a výsledných známek, bez rozdílu krajů.									
Jednička předmětu	Vzdělání otce								
	ZŠ		SŠ		SŠ mat.		VŠ/VOŠ		Celkem
		%		%		%		%	%
MAT		19,20		12,00		19,90		24,30	17,50
ČJ		23,10		11,40		22,80		26,40	18,90
AJ		26,90		19,80		37,50		43,10	31,10
	Vzdělání matky								
MAT		7,50		12,80		17,70		25,50	16,90
ČJ		5,00		11,10		20,00		31,50	18,30
AJ		15,00		19,10		35,50		43,00	30,60

Pozn. Jedná se o známku na pololetním vysvědčení, u rodičů se základním vzděláním je příliš malé N = 29

5 Diskuse a závěr

Tato studie je součástí quasi-longitudinálního výzkumu fenoménu soukromého doučování v České republice. Jako dosud jediná přinesla data o soukromém doučování na základní škole a rozšířila tak dosavadní poznatky z výzkumu soukromého doučování

u studentů středních škol. Zabývala se faktory ovlivňujícími míru využívání soukromého doučování, kterými jsou především rodina (ambice na vzdělání, školní úspěšnost) a škola (kvalita, zaměření školy).

Výzkum proběhl pouze ve dvou krajích České republiky a jeho výsledky tedy nelze generalizovat. Nicméně lze konstatovat, že některá zjištění týkající se fenoménu soukromého doučování jsou shodná s těmi, která byla popsána ve studiích zabývajících se mírou využívání soukromého doučování studenty středních škol v České republice (Šťastný, 2016), na Slovensku (Kubánová, 2006), v Polsku (Długosz, 2016) a v Německu (Hille, Spieß, & Staneva, 2016). Dotazníkové šetření provedené s žáky 9. tříd v Ústeckém a Středočeském kraji potvrzuje existenci stínového vzdělávání v České republice, protože míra jeho využívání je velmi vysoká především v průběhu posledních dvou ročníků základní školy. Hlavními faktory ovlivňujícími poptávku po soukromém doučování je školní úspěšnost žáka, socioekonomický status, především vzdělání rodičů, a kulturní kapitál rodiny. Žák využívající soukromé doučování si chce především zlepšit známku z daného předmětu anebo se připravit na přijímací zkoušky. Nejvíce využívají soukromé doučování žáci rodičů s vyšším vzděláním, hlásící se na gymnázium nebo maturitní obor. Lze tedy konstatovat, že soukromé doučování je běžnou součástí života žáků již od základní školy, a proto by mělo být podrobeno dalšímu zkoumání. Další výzkum by se mohl více zaměřit na motivaci jednotlivých aktérů stínového vzdělávání. Čím je dána efektivita doučování a jaká typologie doučujících? Jaký je názor učitelů na soukromé doučování a proč ho doporučují či sami nabízejí? Co z toho vyplývá pro hodnocení vzdělávacího systému? Jako další výzkumné téma se nabízí směřování vzdělávací politiky. Například harmonizace požadavků u přijímacích zkoušek s kurikulem a zkvalitnění výuky maturitních předmětů především na odborných školách.

Literatura

- Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Długosz, P. (2016). Private Lessons as an Instrument for Middle Class Status Struggle in Post-socialist Societies: Poland and Ukraine Case Studies. *Economics and Sociology*, 9 (1): 173–191.
- Hille, A., Spieß, C. K., & Staneva, M. (June, 2016). More and more students, especially those from middle-income households, are using private tutoring. *DIW Economic Bulletin*, 6(6): 63–71. Dostupné na: <http://hdl.handle.net/10419/127432>.
- Kubánová, M. (2006). Country Report: Slovakia. In Open Society Institute, Silova, I., Bűdiené, V., & Bray, M. Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring. Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute.
- Murawska, B., & Putkiewicz, E. (2006). *Monitoring of private tutoring: Poland. Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of private tutoring* s. 257–277.
- Silova, I., Bűdiené, V., & Bray, M. (2006). *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of private tutoring*. New York: Open Society Institute.

- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis Scholae*. 7(3): 73–85.
- Štastný, V. (2016). Private supplementary tutoring in the Czech Republic. *European Education*. 48(1): 1–22.
- Štastný, V., & Terreros, B. (2015). *Analýza nabídky poskytovatelů soukromého doučování pro žáky základních a středních škol*, Poster prezentovaný na 23. konferenci ČAPV, Plzeň.

Kontakt:

Mgr. Barbora Terreros
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
E-mail: btterreros@monedaunica.net

Mgr. Barbora Terreros je studentkou kombinovaného doktorského studia na Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v programu Pedagogika. Působí jako středoškolská učitelka, výchovná a kariérní poradkyně. Ve své odborné a publikační činnosti se zaměřuje na problematiku fenoménu soukromého doučování jako stínového vzdělávacího systému. Hlavní oblastí výzkumné činnosti je mapování stavu, funkcí, obsahu a cílů soukromého doučování u žáků základních škol.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.



Nároky na profesi učitele stále vzrůstají. Zvyšuje se počet žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, někteří rodiče se lépe orientují v pedagogických otázkách a jejich zájem o spolupráci se školou stoupá. Učitelé setkávají však také setkávají i s výrazným nezájmem žáků i jejich rodičů o vzdělávání a o dění ve škole. Stresové faktory, které na učitele působí, pak mohou vést nejen k častému poškození jejich zdraví, nárůstu psychosomatických obtíží, ale také k syndromu vyhoření. Právě na tuto problematiku se zaměřuje předkládaná publikace, která nabízí teoretická východiska pro porozumění vzniku a vývoji daného jevu. Seznamuje čtenáře s technikami péče o duševní zdraví, účinné prevence syndromu vyhoření, případně s možnostmi, jak redukovat jeho dopady v situaci, kdy k projevům vyhoření již došlo. Důraz se mimo jiné klade také

na hledání pozitivní motivace k výkonu učitelského povolání (tzv. pozitivního scénáře života), na využití metod koučinku, autokoučinku, tutoringu, kazuistických seminářů i bálintovských skupin. Nechybí ani obvyklé metody osobnostního rozvoje a duševní hygieny.

Vybrané metody sociální práce s dětským pacientem

Dagmar Pitnerová

Abstrakt

V příspěvku se zabýváme příčinami přijetí dětí na dětská oddělení psychiatrických nemocnic, složením odborného týmu a jeho úkolech v době hospitalizace dítěte. Neméně důležité v péči o dětského pacienta je zajištění ochrany jeho práv, která jsou ukotvena v příslušné legislativě. Představujeme nejčastější metody sociální práce s dětským pacientem, kterými jsou rozhovor, pozorování a dětská kresba. Případová studie „Tomáš“ je ukázkou systematické práce sociální pracovnice s dětským pacientem, která je charakterizována především expresivní komunikací, podněcováním, povzbuzováním, nasloucháním, vyjadřováním emocí, péčí a podporou.

Klíčová slova: dětský pacient, porucha, odborný tým, sociální pracovnice, rozhovor, pozorování, dětská kresba.

Abstract

In the paper, we deal with the root causes of adoption of children in the children's department of psychiatric hospitals, the provision of a specialist team and its tasks in the context of the child's hospitalization. Equally important in the care of a child patient is to ensure protection of the child's rights that are anchored in the relevant legislation. We present the most common methods of social work with children's patient as follows: an interview, an observation and a child's drawing. A case study of "Thomas" is an example of systematic work of a social worker with the child patient, which is characterized by especially expressive communication, encouraging, promoting, listening, showing emotions, care and support.

Keywords: children's patient, disorder, expert team, social worker, interview, observation, child's drawing.

Úvod

Osudy dětských pacientů, kteří se ocitli v situacích, kdy ani rodina, škola, kamarádi jim nemohli pomoci, jsou předmětem řady výzkumů. Je smutné, že se děti ve svém věku potýkají s problémy, které nedokážou překonat, zvládnout bez odborného zásahu dětských psychologů, lékařů, zdravotnických pracovníků, sociálních pracovníků a dalších odborníků. V průběhu individuálního vývoje každého dítěte se mohou objevit psychické poruchy, které jsou příčinou jeho hospitalizace na dětském oddělení psychiatrické nemocnice.

1 Příčiny hospitalizace dítěte

Poruchy chování dítěte se mohou objevit na úrovni školy, rodiny nebo mezi vrstevníky. V případě, že se u dítěte nějaké obtíže objeví, je nutné nejdříve navštívit příslušnou pedopsychiatrickou ambulanci. Akutní psychiatrické vyšetření vyžadují stavy, kdy dítě náhle halucinuje, je zmatené, neklidné, nadměrně a dlouhodobě smutné, depresivní, podivínské nebo nepřiměřené ve svém chování a nápadných změnách jeho povahy (Matýs, 2014). Cílem akutního vyšetření při naléhavých psychiatrických stavech je stabilizace stavu pacienta. To znamená, že nejdříve je třeba zvládnout aktuální, často ohrožující chování, teprve potom je možné přikročit k dalšímu vyšetření, stanovení diagnózy a dalšího postupu terapie (Spousta, 2007). Důvody hospitalizace jsou jak diagnostické, tak terapeutické. Dětská oddělení psychiatrických nemocnic (dále PN) přijímají pacienty zejména s těmito diagnózami: psychotické poruchy, neurotické poruchy, emoční poruchy, úzkostné fobické poruchy, hyperkinetické poruchy chování, mentální retardace s poruchou chování, poruchy školních dovedností, poruchy příjmu potravy, zneužívání návyk. látek, vztahové poruchy, sebevražedné nebo sebepoškozující jednání, poruchy autistického spektra.

Problematické nárůstu psychických problémů u dětí se věnoval Theiner (2009) a uvádí příčiny, které je způsobují: tlak rodiny a školy na výkon, krize modelu rodiny, nárůst sociálně patologických jevů, týrání, zneužívání, životní styl a moderní trendy. Zvyšování počtu těchto potíží je podle něj také spojeno s tím, že moderní medicína dokáže zachránit podstatně větší počet dětí, které se rodí předčasně a nezralé s vrozenými vadami a handicapem, u nichž se mohou později objevit psychické poruchy či mentální retardace. Trvale se zvyšuje výskyt poruch příjmu potravy a dětí se specifickými poruchami učení nebo s hyperkinetickými poruchami.

Jedním z nejdůležitějších úkolů pro rodiče je zajistit, aby dítě bylo k léčbě svých potíží dostatečně motivováno. Je žádoucí, aby spolupráce byla založena na dobrých základech informovanosti, a to nejen rodičů, ale i dítěte samotného. Často se stává, že rodiče odkládají seznámení dítěte s jeho nemocí, a to není pro jeho vývoj zcela v pořádku (Říčan & Krejčířová, 1995).

2 Systém péče o ohrožené dítě

Klient – dětský pacient je přijímán k hospitalizaci na doporučení pedopsychiatra v situaci, kdy již není možné saturovat jeho zdravotní stav ambulantní cestou.

2.1 Práva dítěte v období hospitalizace

U dětského pacienta je nutné dodržovat jeho práva, která jsou zakotvena v *Úmluvě o právech dítěte*. Dítě má právo na zvláštní péči v závislosti na rozsahu existujících zdrojů. Právo dítěte je zajišťováno příslušnými orgány, kterým bylo dítě svěřeno do péče, jedná se o jeho léčbu, ochranu tělesného či duševního zdraví, pravidelné hodnocení zacházení s dítětem a všech dalších okolností spojených s jeho umístěním (článek 23, 25). Následně je v *Zákoně č. 372/2011 Sb. o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování* v § 46 odst. 1 písm. b) uvedeno, že poskytovatel zdravotních služeb je povinen zajistit sestavení, koordinaci a realizaci individuálního léčebného postupu a komplexnost, návaznost a koordinovanost poskytovaných zdravotních služeb. *Je třeba tedy zajistit poskytnutí těchto informací dítěti, zákonnému zástupce, případně oprávněným osobám, uvedeným v tomto zákoně v § 42. Je nutné rozlišovat mezi souhlasem s hospitalizací a souhlasem s péčí. § 31 a 35 tohoto zákona hovoří o tom, že nezletilému pacientovi poskytneme informace a zodpovíme doplňující otázky, je-li k takovému úkonu přiměřeně rozumnově a volně vyspělý.*

Charta práv dětí v nemocnici, kterou vydala Centrální etická komise Ministerstva zdravotnictví České republiky, uvádí, že děti mají být přijaty do nemocnice, až tehdy, pokud jim nelze poskytnout adekvátní péči v domácím prostředí nebo při ambulantním docházení. Dále hovoří o právu dětí na neustálý kontakt se svými rodiči a sourozenci a právu na informace v takové podobě, která odpovídá jejich věku a chápání. Charta dále uvádí, že děti a nebo jejich rodiče musí mít právo poučené se podílet na veškerém rozhodování ohledně zdravotní péče, která je jim poskytována.

2.2 Dětská oddělení psychoatrických nemocnic

Dětská oddělení PN jsou považována za zdravotnická zařízení lůžkové péče, které jsou určené k poskytování péče dětem, jež trpí duševní poruchou (Čevela, Čeledová, 2010). Dětem, u nichž byla diagnostikována akutní duševní porucha nebo akutní dekompenzace duševní poruchy chronické (Marková a kol., 2006).

Uvedená zařízení poskytují komplexní pedopsychiatrickou, psychologickou a psychoterapeutickou péči a zároveň jsou akreditovanými pracovišti dětské psychiatrie a dětské klinické psychologie. Zajišťují diagnosticko-léčebné pobyty pro celou škálu psychických poruch v oblasti dětské a dorostové psychiatrie. Především se jedná o poruchy a aktivity a pozornosti, poruchy chování, problémové chování u dětí s mírnějším stupněm mentální retardace, poruchy nálady, neurotické a tikové poruchy, vztahové problémy, psychózy schizofrenního okruhu, poruchy autistického spektra, problémy spojené s experimenty a abusem návykových látek, krizové intervence, podezření na týrání či zneužívání, poruchy příjmu potravy a mnoho jiných.

Dětské oddělení poskytuje především péčí intramurální, tedy poskytovanou v institucích typu psychiatrické nemocnice a léčebny. Psychiatrická zařízení jsou většinou zřizována jako samostatná pracoviště nebo jako součást vyššího zdravotnického zařízení. Každopádně základním cílem je, aby v každém regionu České republiky byla potřebná nabídka služeb, jak v oblasti psychiatrické, tak psychologické, psychoterapeutické či v oblasti sociálních služeb (Marková a kol., 2006).

Děti v průběhu pobytu na dětském oddělení PN navštěvují ZŠ a MŠ praktickou a speciální, jsou vzdělávány formou individuální výuky ve spolupráci s jejich původní školou. Volný čas na dětském oddělení PN je organizován a probíhá pod vedením dětských sester, vychovatelů, speciálních pedagogů a psychologů. Děti jsou rozděleny dle skupin podle aktuálního zdravotního a psychického stavu, věku a schopností. Denně děti chodí na procházky ven, kontakt s rodinou mohou mít vždy v určenou dobu, návštěvy a vycházky nesmí narušovat terapii, školní výuku a režim oddělení. Víkendovou dovolenku mají cca 1× za měsíc po domluvě s lékařem.

2.3 Odborný tým

Dětská oddělení PN nabízejí pro dětské pacienty širokou péči: komunitní systém, režimová opatření, individuální, skupinové a rodinné psychoterapie, autogenní trénink, etopedické skupiny, rehabilitace, školní přípravu pod dohledem vychovatelů nebo zdravotnických pracovníků. Důraz je kladen především na spolupráci s rodiči nebo zákonnými zástupci dítěte.

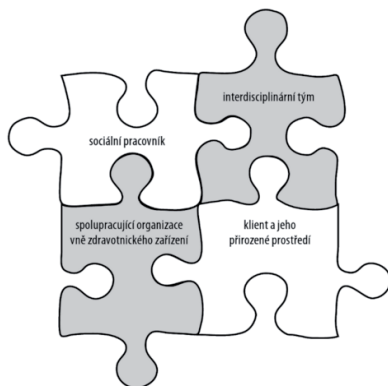
Každému dítěti je poskytnut individuální přístup, které vede k všestrannému harmonickému rozvoji dítěte, a který je zajišťován odborným týmem.

Odborný tým je sestaven z psychologů, lékařů, sociálních pracovníků, zdravotnických asistentů a dětských sester se středoškolským, vyšším odborným nebo vysokoškolským vzděláním zdravotnického či speciálněpedagogického směru, a z nižších pomocných zdravotních pracovníků a vychovatelek. Každý pracovník by měl disponovat nejen určitými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, ale musí dodržovat také určité etické principy (Kutnohorská a kol., 2011). Hlavním cílem odborného týmu zajištění kvalitní péče o dětské pacienty trpící duševní poruchou. Základní předpokladem je vzájemná spolupráce jednotlivých členů. Povinností **psychologa** je komplexní i cílená diagnostika, individuální, skupinová a rodinná psychoterapeutická péče, účast na přijímání dětí na oddělení prostřednictvím podrobného pohovoru s rodiči, účast na denních aktivitách dětí (vizity, komunity, hodnocení) a spolupráce se školou při psychiatrické nemocnici, s kmenovými školními institucemi, s pedagogicko-psychologickou poradnou. Mezi činnosti **vychovatele** patří výchova, vzdělávání, terapie, diagnostika, reedukace a resocializace dětí a mládeže (Sekera, 2009). **Etoped** se zabývá diagnostikou a výchovným poradenstvím. V resortu zdravotnictví pracuje jako učitel škol při psychiatrických léčebnách či léčebných ústavech (Spousta, 1995). **Dětská sestra** je významným členem zdravotnického týmu, spolupracuje s lékařem v oblasti léčebné preventivní péče, vyhledává a uspokojuje základní potřeby nemocných.

Důležitou součástí odborného týmu dětského oddělení jsou také **sociální pracovníci**, kteří mají za úkol pomáhat dětem, jejich rodinám k návratu do jejich přirozeného prostředí, snaží se o vytvoření vhodných společenských podmínek (Matoušek, 2003). Sociální pracovník by měl disponovat znalostmi z různých oborů, měl by zvládnout diagnostikovat problém a řešit situaci klienta, zároveň sociální pracovník odkazuje klienta na příslušné odborníky (Gulová, 2011). V sociální práci je stěžejní sociální diagnóza, která spočívá především v získání klíčových informací o situaci klienta a jejich zhodnocení.

Obrázek 1

Propojení spolupráce sociální práce ve zdravotnictví (Kuzníková, 2011, str. 24).



Hluboká empatie umožní lépe pochopit pocity dětského klienta, což pomůže sociálnímu pracovníku pracovat efektivně a profesionálně (Gulová, 2011). Bezpodmínečný je také zájem o dětského pacienta a respektování jeho osobnosti. Sociální pracovník by také měl umět přijímat dětského pacienta bez předsudků, pracovat s ním ve vztahu, který je založený na důvěře, respektu. Měl by dodržovat několik principů. V prvé řadě by měl v průběhu doprovázení s dítětem hovořit srozumitelně, naopak by neměl mluvit o věcech, které nemá ověřené.

2.4 Diagnostické metody v sociální práci

Sociální práce však není všemocný a společnost nemá dostatek prostředků, aby se vyrovnala se všemi nepříznivými sociálními jevy. Proto je třeba sociální problémy kvalitně diagnostikovat a poté určit, kam omezené zdroje zacílíme.

Diagnóza v sociální práci je postavena na pořízení klíčových informací o sociálních problémech klienta a jejich zhodnocení.

Při pořizování základních informací získává sociální pracovník informace jako jsou: identifikační údaje (jméno, datum, narození, adresa atd.), důvod k sociální práci (zjevný, popř. skrytý problém), rodinné pozadí klienta (rodinný vztah, vztah k členům rodiny, sociální pozadí klienta (blízcí lidé, společenské postavení), tělesný stav klienta (zdraví a hygiena), intelekt a dosažené vzdělání, emocionální chování (temperament a navykle chování a jednání), schopnost řešit problémy, ekonomická situace klienta, bydlení klienta (příp. dopravní prostředek, kterým cestuje do práce), podmínky stravování klienta a jeho osobní bezpečí a celkový dojem z klienta. Všechny informace, které získá, musí být objektivní, úplné a přehledné.

Jednou ze základních diagnostických metod je rozhovor. Komunikace s dětským pacientem je vždy specifická. Prvním předpokladem úspěšné komunikace je důkladná znalost vývojových charakteristik a zvláštností každého vývojové období jedince od narození až do adolescence. Dále je komunikace bezprostředně podmíněna zdravotním stavem, charakterem a typem onemocnění a intenzitou klinických příznaků. Ovlivňuje ji také momentální prožívání a psychický stav dítěte. V kontaktu s ním se sociální pracovník stává partnerem ve hře, náhradou za kamarády i rodiče (Venglářová, Mahrová, 2006).

Komunikace s dítětem a jeho rodiči vyžaduje opravdu velkou dávku trpělivosti, důslednosti, upřímnosti, lidskosti a schopnosti naslouchat. Důležité je i profesionální vystupování. Při komunikaci s dětským pacientem platí především to, že sociální pracovník naslouchá nejenom sluchem, ale i zrakem, kdy sleduje prvky neverbální komunikace a současně může projevoval empatii (Matějček, 2001). Při komunikaci s dětmi jim sociální pracovník zdůrazňuje, že jejich pocity jsou důležité, že mají právo se podílet na záležitostech, které se jich týkají. Plně si uvědomuje, že pro děti často není jednoduché mluvit o prožitých skutečnostech a navíc děti někdy ani neví, jak mají situaci slovy popsat, nebo se za ní stydí. Spontánně se děti vyjadřují pomocí těla, kresby či hry.

Při rozhovoru s dítětem sociální pracovník nepokládá sugestivní otázky, nezpochybňuje ani nebagatelizuje to, co dítě sdělilo, neptá se znovu na věci, které již byly řečeny. Sociální pracovník dítěti pokládá otázky jednoznačně a srozumitelně, dle jeho věku a schopnosti. Nikdy se dítěte neptá na důvod, PROČ se to či ono stalo. V průběhu rozhovoru dítě nekritizuje nebo nehodnotí negativně. Pokud je kritika třeba, vždy kritizuje věc, čin dítěte, ne samotné dítě. Je důležité dítě ocenit, že je přítomno, že se svěřilo a že spolupracuje. Speciální pracovník by měl být rovněž připraven na citové reakce dítěte, schopen vyjádřit mu soucit (Dobrušová, 2012).

Pozorování přináší sociálnímu pracovníkovi rovněž velké množství informací o vnitřním stavu dětského pacienta. Pozorování je záměrné, cílevědomé a plánovitě sledování smyslově vnímatelných jevů (Šnýdrová, 2008). Ve zdravotnictví je používáno pravidelně, aniž by si toho dětský pacient musel nutně všimnout. Výsledek pozorování však vždy záleží na sociálním pracovníkovi, jak posoudí skutečnost a jaké závěry vyvodí. Při pozorování by měl vnímat i citlivost dítěte, jeho citovou reaktivitu a úroveň adaptability. Úkolem pozorování je především dobře poznat dětského pacienta jako osobnost, jeho sociální prostředí, jeho motivační a hodnotový systém (Zacharová, Hermanová, Šrámková, 2007).

Třetí metodou sociální práce využívanou sociálními pracovníky na dětských odděleních PN jsou **kresby**. Kresba je pro dítě přirozený prostředek sebevyjádření, jak mohou děti zobrazit svůj reálný a fantazijní svět a zároveň je to jeden z nejvhodnějších způsobů, jak poznat jeho osobnost. Dětská kresba odkrývá vnitřní život dítěte, jeho myšlení, vnímání, citění a rovněž vypovídá o jeho rozvoji v mnoha oblastech. Děti kreslí na základě svého prožitku a jsou motivovány aktuálním vnímáním situace. Do kreslení promítají své nitro, svá nevědomá i vědomá přání. Kreslení je činnost, která je pro děti zcela přirozená, zábavná a dítě do ní nemusíme nutit. Kresba může sloužit jako výchovný, poznávací, vzdělávací a formativní nástroj. Je to ale také prostředek komunikace a socializace. Kresba může poskytnout informace v mnoha oblastech osobnosti dítěte. Jednou z nich je vývojová úroveň dítěte. V kresbě nacházíme určité znaky, které právě souvisí s chronologickým věkem normálně se vyvíjejícího dítěte. V každém vývojovém stádiu najdeme určité znaky a prvky, které by se v kresbě měly vyskytovat. Kresba tak může poukázat na individuální odlišnosti, může odhalit nerovnoměrnosti a odchylky ve vývoji, na rozumový vývoj žáka, protože děti kreslí zásadně to, co znají. Kresba je i důkazem úrovně rozvoje jemné motoriky a grafomotoriky, zrakového a prostorového vnímání. Dítě určitého věku by totiž mělo umět rozlišovat podstatné znaky předmětů a využívat prostor. Kresba rovněž vypovídá o uspořádání života dítěte, podle toho, jak má uspořádanou kresbu v prostoru. Při diagnostickém procesu dětské kresby musíme na obrázku sledovat určité prvky, z nichž některé jsou více a některé méně důležité. Důležité je najít ty, které mají tu hlavní výpovědní hodnotu. Mezi jedenáct znaků, které bychom měli v dětské kresbě sledovat patří téma kresby, přiměřenost kresby k věku kreslího jedince, provedení kresby, linie kresby, využití plochy, figurální kompozice,

problémové momenty v kresbě, volba a využití barev, kvalita kresby, čas potřebný k provedení kresby, kolektivní kresba. Kresba je rovněž ukazatelem grafomotorických a senzomotorických schopností dítěte, odráží jeho vnímání světa, neuspokojené potřeby, ale také jeho touhy a přání, vypovídá i o jeho rodinném prostředí (Cognet, 2013).

Dítě, které trpí nějakou psychotickou poruchou, své postižení projeví v kresbě už v průběhu svého vývoje. Tyto děti bývají často uzavřené do sebe, kde si žijí ve svém uzavřeném vnitřním světě. Mezi typické znaky kresby pak patří spirály, mnoho čar, které připomínají koleje, schodiště, pavučiny, žebříky a ploty. Pokud děti kreslí předměty, tak jsou různorodé, postavené vedle sebe bez jakéhokoliv vztahu a dítě je dokola mnohokrát obkresluje, aby je oddělilo, čímž dává najevo svůj pocit odcizení od světa. Svými obrázky tyto děti dávají najevo určitou atmosféru – pochmurnou, veselou, agresivní a celý ten obrázek je strnulý. Čáry jsou zřetelné, silné, geometrické a projevuje se cit pro stylizaci. Když dítě domaluje, dává najevo konec buď šikmou čarou nebo do dolní části napíše slovo „konec“.

V procesu mapování situace dětského klienta se může stát, že klient bude pochybovat o možnostech pomoci, bude pomoc odmítat nebo ji nebude důvěřovat. V každém případě je povinností sociálního pracovníka pokusit se navázat s klientem důvěrný vztah a vysvětlit mu všechny možnosti, které mu lze nabídnout (Kuzníková, 2011). Sociální pracovník při výkonu svého povolání pracuje nejen se samotným dětským pacientem, ale i s jeho rodinou, školou, orgány sociálně právní ochrany, pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálněpedagogickými centry, s Policií ČR, dětskými domovy, výchovnými ústavy, domy na půli cesty, probační mediační službou aj. Konkrétní postupy a zásahy sociálního pracovníka jsou velmi výrazně ovlivněny typem a povahou onemocnění, či znevýhodněním dětského pacienta, akutností či chronicitou nemoci a rovněž formou poskytované péče, zda se jedná o péči ambulantní či ústavní. Cílem sociální práce je intenzivní spolupráce s rodinou dětského pacienta, jeho možný návrat do původního prostředí, pokud je ovšem toto prostřední funkční a vyhovující.

3 Příklad případové studie dětského pacienta

Případová studie demonstruje potřebnost týmové spolupráce, individuálního přístupu k dětskému pacientovi s ohledem na jeho práva, důležitou úlohu sociálního pracovníka při práci nejenom s dětským pacientem, ale i jeho rodinou, školou, orgánem sociálně právní ochrany dětí a dalšími institucemi.

Případová studie TOMÁŠ¹, 8 let

Abusus: kouřil 1× v jejich domě, vzal od bratra, kterému je 15 let a kouří, nechutnalo mu, alkohol nezkoušel.

¹ Jméno bylo změněno.

Rodinná anamnéza:

Matka (nar. 1972), základní vzdělání, nezaměstnaná, vedena na ÚP, kuřák. Matka zemřela v 63 letech, infarkt, otec zemřel v 70 letech, zápal plic, měl dva sourozence – starší bratr zemřel při autonehodě, mladší sestra trpí duševní poruchou.

Otec (nar. 1971), základní vzdělání, žije jako bezdomovec, se synem je v kontaktu, výživné neplatí, kuřák, alkohol požívá pravidelně (2x nastoupil léčbu v PN, nikdy nedokončil). Matka 62 let, ráda si vypije, otec zemřel v 72 letech.

Tomáš má tři sourozence, dva bratry (15 let a 12 let) a sestru (11 let), všichni jsou zdraví. Tomášovi rodiče byli manželé čtyři roky, žili společně po rozvodu 10 let, nyní bydlí dva roky odděleně. Od počátku jejich soužití manžel hodně pil.

Školní anamnéza: MŠ nenavštěvoval, 2 roky přípravy – problémy s chováním nebyly, měl odklad školní docházky, nyní v 1. třídě ZŠ. Dle matky nechce psát domácí úkoly, nutí svou starší sestru, aby psala za něj, jinak jí vyhrožuje. Problémy s chováním vůči dospělým nemá.

Zdravotní anamnéza: Čtvrtá gravidita, porod iniciován, záhlavím. Poporodní adaptace přiměřená. Byl neklidný, dle matky divný od počátku, hodně se vztekal, bylo na něm vidět, že „není normální“. Do čtyř let vůbec nemluvil, vydával jen hrdelní zvuky. Vzpurný, zlý, stále jen křičel. Chodit začal v jednom roce, tělesnou hygienu udržuje od 4 let. Vážněji nemocen nebyl, sledován na kardiologii – šelest na srdci – kontroly 1x ročně. Úrazy: drobná poranění, nyní v nemocnici na JIP – spadl ze 3. patra (matka si měla zavolat pro výsledky, ale neudělala to). Alergie nejištěna.

Při přijetí: kontakt navazuje ochotně, orientován plně, oční kontakt udržuje, odpovídi přiléhavé, dosti obsažné, místy se sám ptá, v řeči nevyslovuje ř – na výzvu ho říct umí, emočně plošší, deprivace, myšlení koherentní, osobnost dětská, nic psychotického, popsány afektivní záchvaty s verbální a brachiální agresivitou, nerespektování matky, zjevně nedostatečné výchovné vedení, nepodnětné prostředí, chybí denní režim, rodinná neúplná, otec bezdomovec.

Sociální anamnéza: Tomáš je na dětském oddělení PN hospitalizován poprvé. K hospitalizaci byl odeslán z ordinace pro dětskou a dorostovou psychiatrii s diagnózou porucha chování v rodině. K vyšetření byl doporučen praktickou lékařkou, protože je dle matky „...vzteklý, agresivní a sprostý.“ V dorostové psychiatrické ambulanci klidný, hyperaktivita nezpůsobována, v kontaktu bezprostřední, bez psychotických, neurotických i organických projevů. Matka trvala na diagnostickém pobytu, neboť „...nemá klid od doby, co se narodil, musí být po jeho vůli.“

Situace před hospitalizací:

V říjnu 2014 bylo provedeno psychologické vyšetření pedopsychologem s tímto závěrem: U chlapce nejištěny výrazné abnormality, poškozen dysfunkčním rodinným prostředím, s nízkou socioekonomickou úrovní, výchovně zanedbán, nestimulován. Intelektové schopnosti odpovídají pásmu výrazného podprůměru, podíl nepodnětné prostředí, insuficientní výchovné vedení rodiči, kde je potřeba zvážit rodičovské schop-

nosti a kompetence matky, která mě děti v své péči. Matka je vulgární, vše o životě v partnerském vztahu ventiluje před dětmi. Spolupráce s matkou je velmi obtížná, na domluvené termíny se dostavuje jen sporadicky.

Na žádost matky poslán do dětské a dorostové psychiatrické ambulance. Kde po komplexním vyšetření psychiatrem, rozhovoru s pacientem a matkou byla diagnostikována Porucha chování v rodině – F91. Následně matka požadovala, aby byl syn Tomáš odeslán na diagnostický pobyt do PN. Na základě lékařské zprávy z dětské a dorostové psychiatrie byl Tomáš pozván k přijetí do PN v březnu 2015.

Sociální pracovnice Orgánu sociálně právní ochrany dětí příslušného úřadu (OSPOD), sdělila, že rodina je delší dobu sledována, neboť starší bratr (15 let) byl umístěn do dětského domova se školou ve 12 letech z důvodu výchovných (problémy s nerespektováním dospělých, vysoká neomluvená absence ve škole). Chlapec se zlepšil v klidném prostředí dětského domova. Ústavní výchova však nadále trvá. Z opatrovnického spisu vyplývá, že matka byla vždy vulgární, péči nezletilým dětem se snažila zajišťovala dle svých schopností a možností. Nejdříve byla vulgární pouze k manželovi, poté její hněv a vulgarismy přešly také k dětem. Matka odmítá jakékoli odborné poradenství, aby změnila chování ke svým dětem. Odmítá také navštívit psychologa.

Hospitalizace Tomáše na dětském oddělení v březnu 2015:

Tomáš při přijetí v rámci rozhovoru se sociální pracovnící uvedl: Je mu 8 let, adresu (na dotaz) sdělil přesně, doma bydlí s matkou, dvěma bratry a sestrou. Bratry má rád, nadává sestře a matce. Neví, proč jim nadává moc sprostě. Doma se mu nelíbí, že mamka jenom leží, že si ani nejde s ničím hrát, a tak. Má rád strouhanku s vodou a cukrem, když mu matka nechce dát, tak ji nadává. Jednou sestře rozbil nos, tekla jí krev. Líto mu to bylo (ale usmívá se), pak mu sestra dala „bombu“ do zad.

Chodí do 1. třídy, ve škole mu to jde dobře. Připouští, že úkoly mu někdy nejdou, jinak mu z toho něco jde. Ve škole ho baví hračky, z učení pak matematika – mají krtka, ten se mu líbí. Kamarády ve škole má. Na otázku, zda ve škole zlobí, odpovídá, že jen o přestávkách dělají s kluky blbosti. Doma se převleče, počká na jídlo, nají se, podívá se na televizi a jde ven. Venku si hraje s kámošem. Mají stejné plyšáky, vezmou si je ven a hrají si. Domů chodí večer nebo ráno, prý byl někdy i v noci venku. Mamka mu někdy řekla, v kolik má přijít, ale přišel pozdě, hodinky má rozbité. Do kroužků nechodí. Mamka, když je naštvaná, ho trestá tak, že ho praští do zad. Je pravda, že sestru praštil kladívkem do hlavy, neví co se jí stalo, už je to dávno, i kvůli tomu je tady. V noci se mu nespí dobře, nechce se mu. V kolik chodí spát neví. Ničeho se nebojí, náladu má dobrou. Při rozhovoru se postupně uvolnil, choval se bezprostředně, neměl problémy s autoritou sociální pracovnice.

Matka při přijetí uvedla: Když byl Tomáš malý, velmi ho lákala světla, chtěl být pořád venku a dívat se na světla, matka jej tahala domů, že taky mají žárovky, hračky ho vůbec nezajímaly, s ničím si nehrál, houpal se, nebo třeba boty pořád řadil do řad, když mu to změnili, tak vztek. Když v jeho útlém dětství otec byl propuštěn z výkonu trestu a přišel

domů, tak měl záchvat, že je tam někdo nový. Dlouho nechtěl nosit kalhoty, rifle, byl ochoten jen v teplácích nebo kraťasech, teď do školy ho matka donutila. Doma nevydrží, matka ho musí vypustit ven v jakoukoli hodinu, jinak je nesnesitelný, stále ho upomínají, co má dělat, na to on po nich řve. Nechce být doma. Doma dle matky „hrůza“, chová se jako postižený, stále se vzteká, velké výkyvy v emocích, když se mu s něčím nevyhoví, když se neudělá, co chce on. Matka mu musí třeba dělat „kapučíno“ ve 4 hodiny ráno, kdy chlapec vstane, jinak všude rozsvítí, dělá kravál a budí ostatní. Když se vzteká, tak si lehne na zem, bouchá do všeho, rozbíjí, ničí. Stále všem okolo nadává, doma i venku, ale jen lidem, které zná, na cizí si netroufne. Křičel z balkónu. Krade doma peníze, sbírá sklínky od piva, za to si kupuje lízátko. Nejraději je venku celý den, je schopen jít i bosky, když nedostane boty, venku si chvilku hraje s ostatními, ale nevydrží to, pak je sám, toulá se nebo jde přes cestu do obchodu. Lidi a děti venku si na něj hodně stěžují. Dle matky je taky hodně lehce zmanipulovatelný. Venku všechno sbírá, např. „vajgly“, taky se potuluje okolo obchodu a třeba najde vypadnutou krabičku cigaret apod. Umí být i milý, ale vydrží jen pár minut. Zklidní se jídlem, pitím. Koníčky chlapce: rád jí, chodí ven, kde se toulá do noci, někdy ani ze školy nepřijde domů, matka jej hledá. Běžně se toulá do 22–23 hodin v noci. Rád se dívá na TV (Disney channel), hledá věci, stále chodí a dívá se okolo sebe.

Po přijetí Tomáše na dětské oddělení PN dochází k jeho vyšetření, vyplnění požadovaných formulářů, nastavení režimu, dochází k dalšímu došetření. Vyžádán školní dotazník. Základní škola, kde dětský pacient dochází, uvádí, že jeho chování je naprosto bezproblémové. Ve vyučování plní pokyny, neobjevily se žádné negativní projevy chování. Ve výuce bylo nutné občas uplatnit individuální přístup, ale za ten byl chlapec velmi vděčný. Podle ZŠ je chlapec živý, uzavřený a má rád pohybové dětské hry. Dle jejich sdělení je rodinné prostředí velmi nepodnětné. Matka se s chlapcem do školy nepřipravuje, zapomíná pomůcky, úkoly atd., někdy nemá ani jídlo a pití. Matka se o chlapci vyjadřuje velmi vulgárně. Z jejich výroků usuzují, že o chlapce nemá zájem a chybí jí mateřská láska. Tomáš byl v rámci hospitalizace umístěn do základní školy při zdravotnickém zařízení a mateřské školy při zdravotnickém zařízení. Adaptace v novém prostředí u něj proběhla bez problémů, byl kamarádký, vstřícný, měl velmi pěkný vztah k mladším spolužákům. Nebyl vůdčí typ, mezi dětmi oblíbený, k dospělým slušný, milý, ochotný, autoritu dospělých plně respektoval. Ve vyučování se projevoval pomalejším tempem, často nutný individuální přístup, těžkopádný, výkony v hodinách narušovány projevy ADHD (psychomotorický neklid – poposedávání na židli, houpání nohama, pohyby celým tělem), obtížné a krátkodobé soustředění, snadno odklonitelná pozornost. Myšlení málo samostatné, složitější úkol zvládal s vedením po krocích. *Po přijetí musela sociální pracovnice PN* požádat učební pomůcky, přezůvky, teplé boty, ponožky a hygienické potřeby u odboru sociálních věcí, neboť matka sdělila, že chlapci přinese přezůvky, až bude mít peníze. V průběhu hospitalizace se matka neustále domáhala diagnózy autismus (dokonce přistižena, jak syna instruovala, co má dělat, aby se pro-

kázal jeho autismus). Po jednání s matkou sociální pracovnice PN sděluje, že matka se ve svých postojích jeví rigidní, neodklonitelná, není schopna spolupráce a výchovného vedení ke stabilizace vývoje. Během pohovorů konfrontační tendence, nekritičnost, vulgarizmy, útočnost. Dohled OSPOD nad výchovou a prospíváním dítěte po dimisi je zcela nezbytný. Je rovněž na zvážení, zda chlapec setrvá v rodině, aktuálně se jeví výchovné vedení chlapce matkou jako poškozující. Hospitalizace ukončena na žádost matky v květnu 2015. Dále doporučena pravidelná péče pedopsychiatra, dohled OSPOD nad výchovou dítěte.

Stanovená diagnóza: F91 Poruchy chování – porucha chování vázaná na vztahy v rodině, emoční deprivace, výchovné zanedbání.

Sociální práce s Tomášem: Sociální pracovnice si po jeho přijetí na oddělení dala za cíl zajistit mu sociální potřeby (ekonomické zajištění – kapesné, rodinné kontakty – kontakt s matkou, kontakty s ostatními institucemi – škola, pedopsychiatr, OSPOD) po dobu léčby a dopomoci mu k nejlepšímu sociálnímu fungování s ohledem na jeho základní diagnózu.

Po přijetí Tomáše se seznámila s jeho základní diagnózou, zdravotní dokumentací a aktuálním vývojem jeho zdravotního stavu. Následně svůj přístup přizpůsobila charakteru jeho onemocnění, přičemž v komunikaci s ním respektovala jeho autonomii a při rozhovoru zvolila takový způsob komunikace, kterému chlapec rozuměl. Při přijetí si sociální pracovnice odebrala sociální anamnézu od dětského pacienta i jeho matky. Rozhovor s matkou velmi komplikovaný, spolupráce s ní byla velmi složitá, až nemožná. Následně si vyžádala vyjádření OSPOD, školy a pedopsychiatra. Sociální anamnéza Tomáše je vedena v jeho sociálně kartě, včetně všech dalších kroků, které sociální pracovnice v jeho případě provedla (vše je vedeno, jak v písemné, tak v elektronické podobě). Sociální pracovnice byla plnohodnotnou členkou multidisciplinárního týmu PN, který o Tomáše pečoval. Sociální pracovnice spolu s rozhovorem využila metody kresby. Chlapec měl nakreslit rodinu a napsat své přání. Kresby se vyznačovaly nesouvislými čarami, které nebyly dokončeny, Tomáš využíval pouze černou a hnědou pastelku, kresby umisťoval do dolní části archu. Rozbor pak sloužil dále psychologovi i sociální pracovnici. Sociální pracovnice Tomáše v průběhu hospitalizace pravidelně pozorovala, zaznamenávala projevy jeho chování (verbální i neverbální), působení Tomáše v kolektivu, motivační a hodnotový systém. Po přijetí Tomáše se snažila sociální pracovnice komunikovat s matkou, vést ji ke změnám v jejím přístupu k synovi. Velkým problémem byl i postoj matky, která trvala na svém a opakovaně se domáhala diagnózy autismu. Sociální pracovnice tak na základě několika jednání s matkou musela uvést, že matka není schopna spolupráce a výchovného vedení směřujícího ke stabilizace vývoje syna. Během pohovorů se u ní objevovaly konfrontační tendence, nekritičnost, vulgarizmy, útočnost. *Sociální prognóza:* Na základě všech získaných informací považuje sociální pracovnice dohled OSPOD nad výchovou a prospíváním dítěte po dimisi jako zcela nezbytný. Pokud matka nezmění přístup v péči o Tomáše, je doporučeno zvážít,

zda by měl chlapec i nadále setrvat v rodině, protože aktuálně se jeví výchovné vedení chlapce matkou jako poškozující. Rovněž doporučena pravidelná péče v dětské a dorostové psychiatrické ambulanci.

Závěr

Sociální práce s dětským klientem je založena na spolupráci členů odborného týmu s cílem zajistit optimální vývoj dítěte vzhledem k charakteru a závažnosti jeho onemocnění. Základním cílem činnosti sociální pracovnice na dětských odděleních PN je v první řadě zajištění veškerých dostupných informací o dětském pacientovi, zabezpečení sociálních potřeb dítěte po dobu hospitalizace, ale také přispět k nejlepšímu sociálnímu fungování dítěte s ohledem na jeho základní diagnózu. Tomu všemu přizpůsobuje styl a způsob sociální práce, přičemž je respektována autonomie dětského pacienta. Sociální práce má v péči o duševně nemocné dětské pacienty nezastupitelné místo.

Seznam použitých zdrojů

- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
- Čevela, R. & Čeledová, L. (2010). *Výchova ke zdraví: vybrané kapitoly*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing.
- Dobrušová, E. (2012). *Sociálně-právní ochrana dětí v případech rozvodových a rozchodových konfliktů*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR.
- Green, J. & Jacobs, B. (1998). *In-patient child psychiatry: modern practice, research and the future*. New York: Routledge.
- Gulová, L. (2011). *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Kutnohorská, J., Cichá, M., & Goldmann, R. (2011). *Etika pro zdravotně sociální pracovníky*. Praha: Grada.
- Kuzníková, I. (2011). *Sociální práce ve zdravotnictví*. Praha: Grada.
- Marková, E., Venglářová, M., & Babiaková, M. (2006). *Psychiatrická ošetrovatelská péče*. Praha: Grada.
- Matějček, Z. (2001). *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí* (3. přeprac. vyd). Jinočany: H & H.
- Matoušek, O. (2003). *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Matys, J. (2014). Ambulantní psychiatrická péče o děti a dorost. *Asociace dětské a dorostové psychiatrie* [online]. [cit. 2016-11-04]. Dostupné z: <http://www.addp.cz/clanek/ambulantni-psychiatricka-pece-o-deti-a-dorost>.
- Říčan, P., & Krejčířová, D. (1995). *Dětská klinická psychologie* (2. vyd). Praha: Grada.
- Sekera, O. (2009). *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Spousta, V. (1995). *Speciálně pedagogická diagnostika etopedická*. Druhé vydání. Brno: MU.
- Šnýdřová, I. (2008). *Psychodiagnostika*. Praha: Grada.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Mahrová, G. (2006). *Komunikace pro zdravotní sestry*. Praha: Grada.

Zacharová, E., Hermanová, M., & Šrámková, J. (2007). *Zdravotnická psychologie: teorie a praktická cvičení*. Praha: Grada.

PORUCHY DUŠEVNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ (F00–F99). *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. 2014 [cit. 2016-11-11]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F00-F99.html>

Theiner, P. (2009). Organizace psychiatrické péče o děti a dorost. In *Psychiatrická klinika FN Brno* [online]. [cit. 2016-11-04].

Kontakt:

Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.

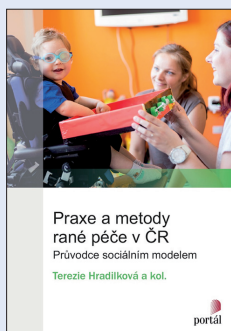
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta UP v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

E-mail: dagmar.pitnerova@upol.cz

HRADILKOVÁ, Terezie a kol. *Praxe a metody rané péče v ČR*. Průvodce sociálním modelem. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1386-4.



Program rané péče provází rodiny, v nichž žijí děti s handicapem prvními týdny, měsíci a roky života dítěte. Raná péče představuje významnou pomoc těmto a pomáhá jim zprostředkovat nebo dokonce sama zajišťuje komplexní služby v podobě psychosociální pomoci, rehabilitace, právní pomoci, podpůrných aktivit pro rozvoj dítěte. Tato publikace je určena především rodičům dětí s postižením a odborné veřejnosti, sociálním pracovníkům nebo studentům pomáhajících profesí.

Autorkou knihy je Mgr. Terezie Hradilková, která již 30 let působí v oboru rané péče, zakládala a řídila první střediska rané péče v ČR – pro rodiny dětí s postižením. Zabývá se také problematikou kvality rané péče v ČR i v zahraničí.

Recenze

Škola srdce(m) – Waldorfské inspirace a proměny současné pedagogiky

Tereza Kaláčková

Keller, Godi. *Škola srdce(m) – Waldorfské inspirace a proměny současné pedagogiky*. Malvern: Praha, 2018, 125 s. ISBN: 978-80-7530-130-7

Publikaci *Škola srdcem* můžeme považovat za naučnou a odbornou knihu, která je určena komukoliv, tedy jak pedagogům, rodičům, lidem, kteří chtějí lépe pochopit waldorfskou školu nebo právě přečtením knihy se u nich zájem o tuto formu alternativního vzdělávání probudí. Cílem publikace není šíření obsahu a struktury waldorfských škol, ale spíše nastínění její filosofie a její hlubší pochopení. Kniha je členěna do jedenácti na sebe logicky navazujících kapitol. V první kapitole autor poukazuje na waldorfský širší pohled na člověka, zabývá se tím, co definuje člověka, svět, vysvětluje, jak se dřívější pojetí světa proměnilo v současný materialismus a redukcionismus a pro úplné laiky přidává také vysvětlení ústředního pojmu waldorfské pedagogiky – duchovní antroposofie.

V druhé kapitole autor polemizuje o strachu a důvěře a jejich vzájemné souvislosti. Dovolím si zde krátkou citaci: „Mám své dítě naučit, že svět může být nespolehlivý a drsný. Nebo jej mám za všech okolností chránit?“ (Znalostí dětí a poznáním jejich vývoje se zabývá další kapitola, v níž autor přináší také tři aspekty, které je nutné dodržet, abychom mohli děti zkoumat a pozorovat. V další kapitole zaměřené na žáky je kladen důraz na učitelovu znalost dětí a poznání jejich vývoje, jelikož je to naprosto klíčové. Další část knihy se věnuje myšlení a jeho vývojovým fázím, autor zde vysvětluje proměnu myšlení v jednotlivých věkových obdobích a objasňuje čtenáři tři hlavní fáze vývoje myšlení ze Steinerovy pedagogiky. V kapitole zaměřující se na smysly čtenáře možná překvapí jiné pojetí než standardních pět smyslů, jež se učíme ve škole (chuť,

zrak, čich, hmat a sluch), Keller zde totiž vychází ze Steinerovy teorie smyslů z roku 1916. V šesté kapitole se pomocí náboženství a prvotního hříchu autor zabývá podstatou člověka a jeho biologickým vývojem, poukazuje na vnímání sebe sama. V následující části publikace autor hovoří obecně o pedagogice v návaznosti na proměny jedincova myšlení během jeho vývoje. Přináší „waldorfský“ pohled na předškolní žáky, definování školní zralosti i období puberty. Za nejsilnější myšlenku této kapitoly považují, že učitel by měl být pro dítě dobrým příkladem. Keller nabízí také propojení mezi denními návyky, denním rytmem a posilováním vůle. O povolání učitele pak v další části publikace autor uvažuje jako o umění, kde učitel nejen musí přinášet žákům učivo, které je něčím novým, ale musí mít i společenské dovednosti. V práci učitele spatřuje Keller na prvním místě znalost dítěte a teprve potom odborné znalosti vyučovaného předmětu, metodické a technické aspekty. V posledních dvou kapitolách je pozornost zaměřena na rodiče a spolupráci mezi rodičem a školou. Autor apeluje na důležitost dobrých a vřelých vztahů mezi rodiči a školou, jejich vzájemné podpory a také na to, že rodiče by měli pochopit, co je srdcem školy, kterou dítě navštěvuje. Na konci knihy je umístěno závěrečné slovo autora, které bych shrnula citací: „*Domnívám se, že v našem vyučovacím procesu nelze jít vpřed, pokud rodiče nebudou hrát roli aktivních, vřelých a chápajících partnerů. Co nejsrdčeji vás tedy zvu k této spoluúčasti.*“ (s. 125)

Škola srdcem tedy přináší pohled na waldorfskou pedagogiku očima waldorfského učitele s letitou praxí. Teoretické poznatky jsou doplněny mnohými příklady z praxe. Kniha je koncipována tak, aby byl při jejím čtení obohacen a osloven každý čtenář.

Kontakt:

Mgr. Tereza Kaláčková
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc
E-mail: t.kalackova@seznam.cz

Mental processing of Western music harmony: Some developmental and cognitive aspects

Monika Vacová

LUSKA, Jiří. *Mental processing of Western music harmony: Some developmental and cognitive aspects*. 1. vydání. Olomouc: Palacký University Olomouc, 2017. ISBN 978-80-44-279-1.

Publikace prof. PaedDr. Jiřího Lusky, CSc. *Mental processing of Western music harmony: Some developmental and cognitive aspects* se zaměřuje na oblast kognitivní hudební psychologie a na mentální vnímání a zpracování hudby. Kniha vychází z teorií tone perception H. Helmholtze a C. Stumpfa, z dědictví Gestalt psychologie a z testování založeném na kognitivním přístupu, které je v centru zájmu odborníků z řady evropských zemí, ale i ze Severní Ameriky. J. Luska se zabývá také pracemi a výzkumem českých hudebních teoretiků, O. Hostinského, K. Janečka a K. Risingera, kterým byla dosud věnována jen malá pozornost.

V první kapitole je popsán historický přehled vývoje hudební kognitivní psychologie a jsou nastíněna nejdůležitější témata vztahující se k general perception a ke sluchovému vnímání hudby. Druhá kapitola definuje teorie harmonického vnímání, tonální hierarchie a tonálního citění. Třetí kapitola se zabývá obecnějšími aspekty hudební ontogeneze a třemi vývojovými liniemi harmonického vnímání. Další čtyři kapitoly zobrazují vývoj sluchu pro harmonii u široké populace. Autor se zaměřuje na popis zahraničních výzkumů u kojenců, kde je v centru pozornosti experimentů senzorické vnímání konsonance a disonance. Současně podotýká, že rozdílné výsledky výzkumů potřebují propracovanější metodologii. U dětí od dvou do šesti let je posílen smysl pro tonalitu a ve školním věku se objevuje schopnost hierarchizace tónů a vnímání konsonance a disonance. V závěru jsou popsány výzkumy s dospělou populací, kde je hlavním tématem změna tonality (inter-key aspects of tonal receptions).

Velká část knihy je věnována tonální hierarchii, která ovlivňuje stupeň tonálních vztahů a jejich stabilitu. J. Luska zdůrazňuje důležitost tonality ve vertikálním a horizontálním uspořádání tónů a akordů, kde tonalita a vztahy mezi tenzí a uvolněním jsou považovány za prvotní a nejobecnější pravidla, která řídí a ovládají finální citění konsonancí.

Hlavním přínosem publikace je zmapování a systematizace evropských, ale i světových výzkumů v oblasti hudební kognitivní psychologie. Autor dále rozpracovává strukturu sluchu pro harmonii. Zde vychází ze své dřívější knihy „Vývoj sluchu pro harmonii v ontogenezi“ (2006), kde vymezuje sedm skupin harmonického sluchu. Nově ve svém schématu sluchu pro harmonii řadí mezi konvencionální faktory mezitonální harmonické a polyfonní citění (HA5), citění konsonantnosti a disonantnosti souzvuků (HA6) a tonálně harmonické a tonálně polyfonické citění (HA1). Sluch pro harmonickou homofonii a polyfonii (HA3), sluch pro souzvučky v hudebním prostoru (HA4), sluch pro harmonickou hudební řeč (HA7) a sluch pro harmonické intervaly a akordy (HA2) se vztahují k mentálním procesům zpracování hudebního stimulu a jsou řazeny od analytického přístupu k celostnímu.

J. Luska konstatuje, že vývoj evropské tonální harmonie je již ukončen, avšak neplatí to v případě výzkumů týkajících se mechanismů percepcce a zpracování evropského hudebního dědictví.

Díky provázanosti jednotlivých kapitol, četným odkazům na českou a zahraniční literaturu, notovým ukázkám, schématům či rejstříku pojmů z oblasti hudební kognitivní psychologie působí kniha uceleným a systematickým dojmem. Publikace zabývající se rozdílnými teoretickými přístupy, detailním popsáním starších i nejnovějších výzkumů, jejich validitou, ale také novým vědeckým pohledem autora na tuto problematiku je přínosným a inspirativním zdrojem pro studenty hudební výchovy, učitele, ale i pro odbornou veřejnost, která by se o tomto specifickém oboru chtěla dozvědět nové relevantní informace.

Kontakt:

Mgr. Monika Vacová
Katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc
E-mail: vacova.monika@seznam.cz

K tématu holokaustu v literatuře pro děti a mládež

Milan Mašát

URBANOVÁ, Svatava. *S holokaustem za zády. Téma holokaustu v české a překladové literatuře pro děti a mládež* vydávané po roce 1989. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, 2018. 323 s. **ISBN 978-80-7464-992-9.**

Svatava Urbanová, literární teoretička a historička, se mimo jiné zabývá českou a zahraniční literaturou pro děti a mládež. Do této oblasti literatury lze zařadit nejnovější monografii etablované literární badatelky, publikaci s názvem *S holokaustem za zády* s podtitulem *Téma holokaustu v české a překladové literatuře pro děti a mládež*.

Titul publikace vysvětluje autorka takto: „Název této monografie *S holokaustem za zády* není zvolen náhodně, avšak nejedná se v něm jen o úzkostné pocity pronásledování v minulosti. Názvem se chce vyjádřit přetrvávající nejistota, otázek (sic!), zda se historie nemůže opakovat, pocit neklidu, který pramení z neukončeného nebezpečí v podobě nejen antisemitismu, rasismu, neonacismu, ale také všepohlcující komercializace“ (Urbanová 2018, s. 274).

Monografie se věnuje beletristickým vyprávěním s tematikou holokaustu. Vybrána byla česká i překladová díla, která lze zařadit do okruhu literatury pro děti a mládež. U textů zařazených do publikace je zmíněn kontext vzniku díla, do značné míry jsou také zdůrazněny psychosociální aspekty autora vybraného knižního titulu (například kapitoly *Vymezení problémového a materiálového pole, Pokus o utřídění českých a přeložených knih s tematikou života dětí za holokaustu* vydaných po listopadu 1989).

Značná pozornost je zaměřena na deníkové záznamy přeživších i obětí nacistické vyhlazovací mašinerie (čtyři rozsáhlejší kapitoly z celkového počtu patnácti kapitol). Inovativní a neotřelý přístup k vymezené problematice prokazuje autorka v kapitole věnované komparaci a hledání styčných bodů u kanonických textů s danou tematikou – *Chlapce v pruhovaném pyžamu* a *Deníku Anne Frankové*.

S *Deníkem Anne Frankové* se čtenář setká hned v několika kapitolách, což působí do jisté míry retardačně. Uvědomuji si, že se jedná o kanonické dílo s tematikou holokaustu, které se stalo synonymem pro daný fenomén na literárním poli, nicméně tři z patnácti kapitol, které se explicitně *Deníku* věnují, jsou podle mého názoru příliš.

S literárním svědectvím Anne Frankové se čtenář setká i v některých dalších kapitolách publikace zaměřených na obecnější aspekty tvorby ve stínu holokaustu.

Svatava Urbanová se nezaměřuje pouze na výpovědi přímých svědků vyhlazovací mašinerie, ale zabývá se také traumatem této události u druhé a třetí generace (například kapitola věnovaná dílům *Hitlerova dcera*, *Chlapec v pruhovaném pyžamu* či *Chlapec na vrcholu hory*). Zejména v částech, ve kterých se autorka věnuje uměleckým vyprávěním spisovatelů, kteří druhou světovou válku nezažili, vystupují do popředí poznámky o psychosociálním zázemí autorů knih s vymezenou problematikou v rovině třetí generace.

Jednotlivé kapitoly jsou složeny z několika podkapitol, v nichž se autorka věnuje interpretaci děl, u kterých lze spatřit určité společné body (téma, deskripce času a prostoru, podmínky vzniku díla a jiné). Subkapitoly jsou uvedeny citátem z díla, které je následně interpretováno. Například výklad o *Transportu za věčnost* je uveden takto: „...náš dnešní život je pokračováním toho, co tu kdysi bylo, tak jako naše životy, touhy, lásky ani útrapy nebudou zapomenuty, ale budou se vracet a točit znovu a znovu, dokud všechno pomíjející na konci všech věcí nevplyne do oceánu Věčnosti“ (Tichý in Urbanová 2018, s. 153). Některé interpretace působí zdlouhavým dojmem, a to zejména kvůli obsáhlému popisu děje zmiňovaných příběhů. Na druhou stranu deskriptivní pasáže mohou působit motivačně, mohou podnítit zájem recipientů o daný fenomén.

Velmi pozitivně vnímám kapitolu zaměřenou na tvorbu dětí z terezínského ghetta. Domnívám se, že potenciál těchto textů na poli axiologického formování recipientů, ochrany demokracie, předcházení rasismu, xenofobie a stigmatizace není ve výchovně-vzdělávacích institucích v České republice naplno využit. Urbanová v monografii objasňuje vybrané textové záznamy tak, aby vyzněla jejich aktuálnost a aby vystoupila autenticita záznamů.

Monografie Svatavy Urbanové zaplnila mezeru na poli literatury pro děti a mládež s tematikou holokaustu. Publikace nepůsobí strohým akademickým dojmem, navíc díky podrobným výkladům, které jsou zasazeny do historického, společenského a geografického kontextu je vhodná také pro laickou veřejnost, která se zajímá o současnou knižní produkci z okruhu literatury pro děti a mládež s tematikou jedné linie válečných událostí. Odborná veřejnost ocení neotřelý pohled na známá i méně známá literární díla s vymezenou problematikou, jenž přináší množství podnětů k dalšímu výzkumu v okruhu literárně ztvárněné tematiky holokaustu.

Kontakt:

Mgr. Milan Mašát

Katedra českého jazyka a literatury

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc

E-mail: milan.masat01@upol.cz

Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace

Eva Švecová

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1266-9.

Publikace *Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace* pojednává o dyspraxii, kterou odborníci spolu s dalšími poruchami řadí pod souhrnným názvem poruchy učení. Autorka, Olga Zelinková, se již léta zabývá problematikou poruch učení a z jejího pera vzešla řada knih věnovaných tomuto tématu. Jedná se o tituly *Poruchy učení*, *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*, *Dyslexie v předškolním věku?* a také kniha *Mám dyslexii*. Ve výše uvedených publikacích se autorka vyjadřuje k problematice dyspraxie velmi stručně, zatímco recenzovaná kniha líčí dyspraxii podrobně.

Publikace vychází z toho důvodu, že i v současné době je dyspraxie jako vývojová porucha pohybové koordinace přehlíženým typem specifických poruch učení (dále jen SPU). Olga Zelinková uvádí, že většina rodičů se soustředí především na problémy, které se u jejich dětí objevují v oblasti akademických dovedností, zatímco obtížím v provádění přesných pohybů a jejich koordinaci se nevěnují dostatečně.

Publikace je koncipována do devíti kapitol. V první z nich je vysvětleno, proč je dyspraxie aktuálním tématem. Dyspraxie je svojí závažností na stejné úrovni jako například dyslexie nebo dysgrafie a život jedince ovlivňuje obdobným způsobem jako jiné typy SPU. Problémem ale je, že velmi často zůstává nerozpoznána, nediagnostikována či dokonce opomíjena.

Druhá kapitola vyčleňuje typy dyspraxie. Může jít o ideativní (neschopnost naplánovat pohyb), motorickou (neschopnost provést naplánovaný pohyb) nebo ideomotorickou dyspraxii (narušeno plánování i provádění pohybů). Zaměřuje se i na příčiny dyspraxie, které jsou obvykle neznámé, jelikož se nejedná o nemoc, ale o více symptomů bez jednotné příčiny.

Projevům dyspraxie se věnuje kapitola třetí, která je dále členěna dle období ontogenetického vývoje člověka. U každého z nich jsou popsány aspekty, které mohou být poruchou pohybové koordinace zasaženy. Jsou jimi například hrubá a jemná motorika, řeč, sebeobsluha, apod. V každém období se objevují problémy v sociální oblasti. Dítě s dyspraxií nemusí být v kolektivu přijímáno vřele právě kvůli své nešikovnosti a obvykle se kolektivu straní nebo vyhledává společnost dospělých.

Diagnostikou dyspraxie se zabývá kapitola čtvrtá. Na začátku této kapitoly je popsán obvyklý vývoj dovedností u intaktního dítěte. U jedinců s dyspraxií lze ovšem sledovat jisté deficity, nepravidelnosti nebo odchylky. Může jít o problémy s prostorovou orientací, senzoryckou integrací, orientací v čase, atd.

Pátá kapitola nese název Dyspraxie a další poruchy. Zde je pozornost věnována komorbiditě s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), jinými druhy SPU, poruchami autistického spektra a poruchami komunikace, které se často vyskytují společně s dyspraxií.

Reedukaci se věnuje kapitola šestá. Zdravý životní styl jedinců je vyzdvihován jako podmínka úspěšné reedukace. Nastiňuje i možnosti rozvoje zasažených oblastí hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky a počátečního psaní. Například hrubou motoriku lze rozvíjet procházkami s určitým cílem nebo hrou s míčem. Část kapitoly se nazývá Tělové schéma a zabývá se narušeným vnímáním tělového schématu u člověka s dyspraxií a možnostem jeho rozvíjení, které jsou obdobné jako rozvíjení hrubé motoriky.

Sedmá kapitola je pojmenovaná Život s dyspraxií. Přináší rady, jak pracovat a mluvit s dítětem, jak ho podporovat a rozvíjet. Nejdůležitější je bezpodmínečné přijetí dítěte. Rovněž doporučuje, jak organizovat volnočasové aktivity a kam se může v případě zájmu rodič obrátit.

Jelikož projevy dyspraxie s nástupem dospělosti nemizí, osmá kapitola je věnována dospělým. Líčí projevy dyspraxie v tomto věku a radí, jak zvládat běžné denní činnosti, jak si zorganizovat volný čas. V neposlední řadě uvádí, jak důležitá je relaxace, protože lidé s dyspraxií jsou vystaveni stresu mnohem častěji než běžná populace. Neexistuje léčebný postup a relaxace je jednou z možností, jak se vyvarovat psychickému vypětí.

Poslední kapitola zahrnuje kazuistiku čtyř dětí. Tyto osobní příběhy jsou vhodným závěrem knihy. Vedou čtenáře k lepšímu pochopení problematiky a zasazení nově získaných informací do kontextu běžného života.

Dle mého názoru je kniha potřebným průvodcem na cestě k porozumění, jakým problémům jedinci s dyspraxií musí čelit i při rutinních aktivitách. Cílem publikace pravděpodobně nebylo podat vyčerpávající text, ale dovést čtenáře k porozumění danému tématu. Ačkoli jde o odbornou monografii, je psána srozumitelně a jasně, což je velkým pozitivem, neboť je určena jak pedagogům, tak rodičům dětí s dyspraxií, dospívajícím a dospělým s touto poruchou i široké veřejnosti. Je vhodná pro studenty speciální pedagogiky, kteří se během svého studia zabývají problematikou SPU. Jako negativum vnímám bibliografické citace, jelikož neobsahují všechny zdroje, které autorka v publikaci uvádí, a dychtivý čtenář tedy bude muset pátrat i jinde.

Kontakt:

Mgr. Eva Švecová

Ústav speciálněpedagogických studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc

E-mail: eva.svecova01@upol.cz

Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice

Ročník 2018, III. číslo
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
IČO 61989592
Olomouc 2018

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
tel.: +420 585 635 144
e-mail: e-pedagogium@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

REDAKČNÍ UZÁVĚRKY:

pro čísla vydávaná v českém jazyce 5. ledna a 30. června,

pro čísla vydávaná v angličtině pak 31. března a 30. září.

Jednotlivá čísla časopisu jsou vydávána v březnu, červnu, září a v prosinci.

POKYNY PRO AUTORY:

Texty, které splňují kritéria teoretických, přehledových, metodologických a empirických studií, zpráv a recenzí, přijímá redakce průběžně. Všechny články zaslané do redakce procházejí recenzním řízením typu double-blind peer review.

U původních rukopisů redakce posuzuje jejich originalitu, vědecký a odborný přínos, použití adekvátní metodologie a práci s domácí a zahraniční literaturou. Autoři také mohou přispět ke zvýšení citačního indexu časopisu, jestliže ve svých textech zohlední práce jiných odborníků, kteří k jejich tématu v časopise již publikovali.

Redakce předpokládá, že autor před odevzdáním textu zajistí jazykovou korekturu článku, v případě anglického článku také jeho kvalitní odborný překlad.

Redakce přijímá texty v tomto rozsahu:

Teoretické, přehledové a výzkumné studie do 18 000 znaků, citační norma pouze dle APA.

- ▶ V úvodu textu po nadpisu a jménech autora či autorů je nutno vždy uvést abstrakt a klíčová slova v českém nebo slovenském jazyce a v angličtině.
- ▶ Text je třeba rozčlenit na úvod, hlavní stať s odpovídající hierarchií kapitol a podkapitol v desetinném třídění a závěr.

Recenze a sdělení do 5200 znaků

- ▶ V recenzích se uvádí vždy plná citace recenzované publikace.

Krátké zprávy do 3600 znaků.

- ▶ Zprávy a informace o konání odborných setkání, workshopů, konferencí.

Na konci všech textů je třeba uvést krátký medailon autora, popř. autorů a příslušné kontakty na autory nebo vedoucího autorského kolektivu.

TECHNICKÉ POKYNY:

- ▶ Písmo: Times New Roman
- ▶ Hlavní nadpis: 16 bodů
- ▶ Nadpis hlavní kapitoly: 14 bodů, podkapitoly: 12 bodů
- ▶ Vlastní text: 12 bodů
- ▶ Tabulky, schémata, obrázky a grafy je třeba dodávat v odpovídající kvalitě ve formátech xls, tif, gif, pdf, jpg
- ▶ Odstavec: zarovnání vlevo, bez odsazení prvního řádku, řádkování 1,5, bez další mezery před nebo za odstavcem.

Redakce děkuje všem autorům a recenzentům, kteří se podílejí na zajištění kvalitního obsahu časopisu.

Prof. PhDr. PaedDr. Martin Žilínek, Ph.D.
předseda vědecké rady

PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
výkonná redaktorka

e-PEDAGOGIUM

ISSN 1213-7758 (print)

ISSN 1213-7499 (on-line)