

Recenze

Alan Train: Specifické poruchy chování a pozornosti

Portál, Praha 1997. 164 s.

Po mnoha publikacích, které se zabývají problematikou specifických vývojových poruch učení a chování našich domácích autorů se nám dostává do rukou kniha britského pedagoga A. Traina. Podtitul knihy: „Jak jednat s velmi neklidnými dětmi“ napovídá, komu je určena. Především rodičům, prarodičům, učitelům a vychovatelům, kteří mají doma nebo ve škole děti se specifickou poruchou chování a pozornosti. Zajímavá bude jistě tato publikace také pro psychology, speciální pedagogy a pediatry.

Knihy si klade za cíl seznámit čtenáře s poruchou ve světě dnes označovanou jako Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) — hyperaktivita s poruchou pozornosti. U nás se běžně užívá označení lehká mozková dysfunkce (LMD).

Autor ve své knize zdůrazňuje, že hyperaktivita s poruchou pozornosti je podmíněna především zdravotními příčinami a vnější vlivy působí až sekundárně. To je velmi důležité sdělení pro rodiče dětí s touto poruchou, protože za nápadné projevy v chování dítěte ve většině případů nemůže jejich výchova. A oni se tak mohou zbavit neodůvodněných pocitů viny.

Celá kniha je rozčleněna do dvou velkých částí, z nichž každá obsahuje pět vhodně utříděných kapitol. V první části nám autor radí, jak porozumět dítěti s ADHD. První kapitola s názvem „Formujeme chování dítěte“, začíná vyprávěním o strastech matky a jejího dítěte s poruchou ADHD. Po tomto působivě napsaném příběhu následují kapitoly, které se věnují příznakům této poruchy a její diagnostice. Seznámíme se s rozdílným přístupem k diagnostikování hyperaktivních dětí ve Velké Británii a ve Spojených státech amerických. Dále se dozvíme, že hlavními symptomy, které charakterizují poruchu, jsou poruchy pozornosti, impulzivita a hyperaktivita. Podrobnější popis projevů uspořádal autor do otázek, na které může například rodič odpovídat, a tak zjistit, jaký stupeň obtíží má jeho dítě.

Kapitola o příčinách a léčbě poruchy zdůrazňuje a vyzvedává úlohu a úspěchy farmakoterapie. Neopomíjí se ani psychologický přístup a za nejlepší pokládá autor kombinaci medikamentózní léčby a psychologické pomoci.

Následující partie publikace je věnovaná psychologickým potřebám dítěte — například potřebě jasného obrazu světa, potřebě životního cíle, potřebě lásky a podobně. Dále se zdůrazňuje vliv rodinného a školního prostředí.

Druhá velká část se zaměřuje na pomoc dítěti s ADHD a začíná kapitolou o přístupu k dítěti s problémovým chováním hlavně ze strany rodičů a učitelů. Opět pomohou rodičům a učitelům předložené otázky, které autor označuje testem.

Zbývající čtyři kapitoly uvádějí možnosti pomoci dětem s poruchou, zejména s důrazem na rodinu a školní prostředí. Krátkou zmínku nalezneme o projevech hyperaktivity s poruchou pozornosti i v dospělosti. V dodatku se mohou rodiče nebo učitelé nechat inspirovat návrhem, jak vést denní záznamy a záznamy přestupků dítěte s poruchou.

Knihu velmi vhodně doplňují na některých místech komentáře dětské psycholožky PhDr. Hany Auerové a dětské neuroložky MUDr. Lenky Sereghyové.

Knihla je velmi zajímavá, podnětná a cenná především svým neobvyklým pohledem na možnost využití farmakoterapie u dětí s poruchou pozornosti a hyperaktivitou.

Dita Janderková

Ludmila Nesládková: Významový slovník k vybraným oblastem středověkých dějin kultury v českých zemích

Ostravská univerzita 1996. 190 s.

Příručka Ludmily Nesládkové z katedry historie Ostravské univerzity má poskytnout zájemcům prvotní orientaci ve vybraných oblastech středověké kultury. Text (v podobě skript) je určen studentům historie, ale je přínosný i studujícím jiných oborů.

Slovník se orientuje především na české prostředí v časovém úseku od vzniku českého státu do 16. století a je rozdělen do čtyř oddílů: manželská doktrína a rodinný život; zdravotní péče a hygienické poměry; vzdělání; rituály, zábavy, symboly, všední a sváteční den ve středověku. Každý oddíl je rozčleněn na dvě části — první obsahuje stručný historický nástin dané oblasti kultury, druhá část je abecedně řazený slovník pojmů. V oddílu Vzdělání se ve slovníkové části můžeme setkat s pojmy např. den na univerzitě, rektor, knihovny, scriptoria, výchova šlechtických dívek atd. Skripta doplňuje seznam základní použité literatury.

Jako pomůcka může být slovník použit v rozličných seminářích, které se zabývají středověkou kulturou. I přes svou výběrovost se jedná o materiál hodný pozornosti.

Jiří Zounek

Jiří Mareš a kol.: Učitelovo pojetí výuky

Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity, Brno 1996. 91 s.

Po tímto názvem vyšel již desátý titul knižní edice *Centra pro další vzdělávání učitelů*. Plně v intencích edice je koncipován jako příspěvek k odborným diskusím o problematice vnitřní proměny školy a transformace českého školství.

V řadách učitelů (ale i mezi pedagogy-teoretiky) donedávna panovalo přesvědčení, že učitelova profesní úroveň a efektivita jeho pedagogické činnosti je dána především rozsahem a kvalitou jeho oborových, pedagogických, psychologických a jiných vědomostí a didaktických a komunikačních dovedností. Zahraniční (ale i domácí) výzkumy účinnosti učitelovy práce z posledních přibližně 10 let však ukazují, že mnohdy více a významněji než nabyté vědomosti a dovednosti ovlivňují tuto účinnost ještě faktory další a složitější, jako například způsob, jak učitel vnímá žáka a přistupuje k němu, učitelovo myšlení, jeho pojetí a styl výuky atd. Některými těmito problémy se zabývá tým autorů recenzované publikace.

Tvoří jej čtveřice vysokoškolských učitelů, z nichž dva působí v Hradci Králové, a to **Jiří Mareš** na Lékařské fakultě a **Tomáš Svatoš** na Vysoké škole pedagogické, **Jan Slavík** na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a **Vlastimil Švec** na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Společným rysem všech členů tohoto kolektivu je — kromě zmíněné učitelské profese — jejich přesvědčení, že způsob učitelova pedagogického myšlení, jeho pojetí výuky a schopnost autoreflexe ovlivňují úspěšnost a efektivitu jeho pedagogické práce více a významněji, než se obecně soudí. Tento náhled se pochopitelně promítá i ve volbě a pojetí témat jednotlivých částí recenzované publikace i ve způsobu jejich zpracování.

Publikaci tvoří 5 samostatných studií. První z nich: *Pedagogické myšlení učitelů — teoretické úvahy*, je z dílny doc. PhDr. J. Mareše, CSc. Zamýšlí se v ní nad tím, co tvoří „vnitřní svět učitele“ a jaký je jeho způsob pedagogického myšlení a jednání. Ve snaze utřídit a systemizovat odborné pojmy užívané v této oblasti nabízí čtenáři taxonomii, v níž rozlišuje tři úrovně obecnosti vybraných základních pojmů (vyšší úroveň obecnosti tvoří např. pojmy *subjektivní svět aktéra*, *aktérova koncepce světa*, střední úroveň tvoří

pojmy akcentující např. *procesuální složku, kognitivní a hodnotovou složku*). Teoreticky zaměřený čtenář patrně ocení, že u většiny pojmů autor odkazuje na příslušnou literaturu. Škoda jen, že ne vždy ji najde i v seznamu literatury (chybí např. Winzer, Lerner, Strasser). Ve 3.–5. kapitole Mareš analyzuje jeden z klíčových pedagogických pojmů — *učitelovo pojetí výuky*. V přehledu uvádí řadu jeho příznačných vlastností a funkcí a specifikuje jeho dílčí komponenty. V odpovědi na otázku položenou v záhlaví 4. kapitoly — *Má každý učitel své pojetí výuky?* — sleduje vývoj, míru vyhraněnosti a míru originalnosti tohoto pojetí. Obšrně pojednává o metodách zkoumání učitelova pojetí výuky, mezi něž řadí pozorování, dotazník a rozhovor, zvláštní pozornost pak věnuje kvalitativní metodologii a řešení modelových situací. Na základě nabídky americké odborné literatury vybírá z několika taxonomií reflektivního pedagogického myšlení Rossovu taxonomii. Studii uzavírá stručným zamyšlením nad Kelchtermansovým termínem *učitelovo profesionální já*. Způsob, jakým je problematika pojednána, svědčí o tom, že autor přistoupil k napsání studie teprve po důkladném prostudování domácí a dostupné zahraniční literatury.

Druhá, nejrozsáhlejší studie — *Pedagogické dílo a reflektování jeho významů a hodnot (Sémiologické aspekty reflexivní praxe ve výchově)* — je dílem doc. PaedDr. J. Slavíka, CSc. Vymezuje v ní základní charakteristické znaky pedagogického díla, jeho časoprostorový horizont a v konfrontaci s dílem uměleckým (v paralelách) odkrývá jejich oboustranné shody. Za přispění celé řady prací vztahujících se k tématu přináší nový a originální pohled na vyučovací hodinu z hlediska její formy, kompozice a krásy. Užitá metoda analogie (v kvalitativním smyslu) skrývá však v sobě určitá rizika, jimž se autor nedokázal vždy vyhnout. Meze analogického srovnávání neodhadl například při rozvažování nad estetickým rozměrem pedagogického díla, kdy sleduje rozdílné projevy *přirozené a čisté krásy*. Již při analogickém srovnání funkcí obou objektů je zřejmé, že převažuje rozdílnost nad shodou (např. dominantní funkce uměleckého díla a dominantní funkce pedagogického díla). Protože analogií odhalujeme podobnosti či stejnosti jen některých stránek nebo vlastností *netotožných objektů*, může být i ošidná a zavádějící. Vypovídací schopnost má tato metoda jen potud, pokud je použita jako *pomůcka* ke konstatování shodných či podobných významů, obsahů a souvislostí a pokud je vedle shod či podobností ukázáno i na *rozdílnost objektů*. Autor pojednává pedagogické dílo i v širších navazujících souvislostech, pro něž je určující učitelovo pojetí výuky a jeho vyučovací styl. Krok za krokem, precizně a v logické návaznosti objasňuje předpoklady porozumění pedagogickému dílu, význam situace v kontextu s pedagogickým dílem a tzv. *vyzývající komponenty* jako prvky situace. Slavíkovu studii

lze tak spolu s předchozí Marešovou studií právem zařadit mezi teoreticky fundované a nejkvalitněji zpracované studie tohoto sborníku.

Na obě tyto statě teoretického charakteru navazují dva příspěvky empirické povahy, které sumarizují výsledky výzkumu. *Dvě sondy do učitelova pojetí výuky v polistopadovém období* doc. J. Mareše přináší výsledky výzkumného šetření dvou vzorků učitelů základních škol. První skupinu 56 respondentů tvořili vybraní učitelé 1. a 2. stupně základních škol z východočeského regionu, druhou skupinu 6 učitelů z účastníků kurzu *Učitelovo pojetí výuky, jeho seberealizace, autoregulace a sebehodnocení*, který realizovalo Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity v Brně. Autor charakterizuje soubory respondentů, použité metody a cíl výzkumu a ve 3 blocích prezentuje některé výsledky získané pomocí 7 podnětových vět, na něž reagovali učitelé 1. skupiny. Ty se týkají kognitivních a afektivních cílů výuky (1), učiva (2) a žáka a třídy (3). Zjištění, k nimž dospěl po vyhodnocení názorů učitelů 2. skupiny respondentů, rozvrhl do 6 bloků: cíle, učivo, žák a žáci, vyučovací metody, učitel a okolí (školy a učitele). Získané údaje umožňují nahlédnout do myšlení a uvažování učitelů současné školy. I když nelze význam výzkumné sondy tohoto druhu a zaměření přeceňovat (a to i přesto, že po roce 1989 patří mezi zcela ojedinělé), její výsledky jsou nejen zajímavé, ale i metodologicky přínosné.

Na tutéž problematiku — na *Učitelovo pojetí efektivních vyučovacích postupů* — se zaměřuje ve svém příspěvku i doc. PhDr. V. Švec, CSc. Vlastní popis a analýzu výsledků výzkumných šetření předjímá vymezením příznačných rysů, vlastností a funkcí učitelova pojetí efektivních vyučovacích postupů. Po uvedení do problematiky autor charakterizuje empirické sondy, jejich 8 problémových okruhů (rozložených do 10 položek), soubor respondentů (kohorta 31 učitelů základních škol a 17 učitelů gymnázií), použité metody (dotazník) a seznamuje s výsledky výzkumu. Na dvou případových studiích učitelů s minimálními pedagogickými zkušenostmi dosvědčuje, že i začínající učitelé (jsou-li zaujati svou profesí) usilují o uplatnění efektivních vyučovacích postupů a sami s nimi experimentují. Švecova studie znovu potvrzuje, že učitelovo pojetí vyučovacích postupů je jedním z určujících faktorů jeho tvořivosti. Významně tak posiluje (nejen autorovu) tezi, že individuální pojetí vyučovacích postupů učitele je třeba sledovat a rozvíjet již v pregraduální učitelské přípravě. Ze způsobu, jakým jsou výsledky výzkumného šetření interpretovány, a šíře, s níž je daná problematika pojednána, je patrné, že autor se těmito otázkami zabývá již delší dobu.

Také v posledním příspěvku — *Sebereflexní motivy v učitelském studiu* — z dílny PhDr. T. Svatoše převažují údaje o empirickém výzkumu. Autor vychází z komunikativního pojetí sebereflexe, který chápe jako „vnitřní

dialog“ učitele, prostřednictvím něhož má porozumět vlastnímu jednání a odkryt slabá místa svého učitelského usilování. Zaměřuje se na dva sebe-reflexní postupy v praktické přípravě učitelů: na pedagogickou situaci jako fragmentární prostor reflexe a na zjišťovací rozhovor jako pedagogickou situaci s prvky sebereflexe. Pojednává je pedagogická situace, vlastní šetření, použité metody, rekonstrukce průběhu situace a konstruování a aktualizování sebereflexních činností. Autor si je plně vědom toho, že výsledky jeho výzkumu ho neopravňují k vyslovení zásadních, relevantních závěrů. Přínos jeho studie spatřuji především v tom, že naznačil jeden ze způsobů, jímž je možno nastavit učiteli zrcadlo, zpochybnit jeho jistoty o vlastní profesionální dokonalosti a přimět ho tak k sebereflexi. [Z hlediska lingvistického by bylo patrně vhodnější volit termín *autoreflexe*, v němž jde o spojení dvou *homogenních* částí — slov *cizího původu*. Ve složeninách tohoto typu (podobně jako *autodidakce*, *autosugesce*, *autoregulace*), které mají dějový základ, vyjadřuje 1. část slova (řec. *autos*) doplněk slovesa nebo jeho obsahové určení.]

Závěrem připojuji několik poznámek. Týkají se věcných pochybení (např. na s. 11 *Raths*, na s. 15 a 90 odkaz na Šimoníkovu monografii) a pravopisné stránky uveřejněných studií. Jedná se sice jen o nedostatky ojedinělé (např. na s. 6 a 77 *fragmentální*, s. 34 *odproštěná*, s. 47 *kursu*), vyskytují se však i chyby ve větné interpunkci, kdy nejsou čárkou oddělovány (nebo chybně oddělovány) větné členy (např. na s. 7, 26, 38, 74, 83, 87 a 88) a v podřadném souvětí vedlejší věty (např. na s. 34, 38, 68 a 76). Domnívám se, že publikace vydávané univerzitou by měly přicházet mezi čtenáře ortograficky bezchybné. Odpovědným je v první řadě autor a korektor, odpovědnosti však nejsou zbaveni ani posuzovatelé.

Sborník jako celek vnáší do pedagogického myšlení odborné (teoreticky orientované) a učitelské veřejnosti nové impulzy, nové otázky, náměty a upozorňuje tak na možnosti dosud jen spontánně a mnohdy jen neuvědoměle využívaných nástrojů reflexe pedagogické reality. Užitečné však bude, uvědomíme-li si, že podstata sledovaného jevu je (zvláště zkušeným) učitelům dobře známa. Svědomití a profesně zanícení učitelé, kteří usilovali o zkvalitnění své práce, se vždy ohlíželi „za sebe“ a zamýšleli se nad výsledky svého výchovného snažení, aniž by ovšem hovořili o autoreflexi. A v průběhu let si též vytvářeli (často podvědomě) svůj osobní a někdy i velmi osobitý vyučovací styl, v jehož rámci pak — v návaznosti na určitý typ učiva a specifické podmínky žákovského kolektivu (tedy případ od případu) — modifikovali strategii výuky. Lze tudíž říci: *nihil novi sub sole*. Přesněji: nový je pouze způsob, jakým je k tomuto jevu přistupováno. Je to snaha uchopit ho v širším kontextu, v nových souvislostech, analyzovat jej, popsat

a pojmenovat jeho jednotlivé komponenty — tedy zmocnit se ho vědeckými metodami.

Sborník je adresován učitelům v praxi i kandidátům učitelství, nepochybně však osloví (a podnítl k přemýšlení) i ty, kdo se otázkami vnitřní transformace školy zabývají teoreticky. Jsem přesvědčen, že publikace najde zájemce i na vysokých školách a fakultách zajišťujících pregraduální a graduální přípravu učitelů, a to nejen mezi vysokoškolskými učiteli obecné didaktiky a didaktik oborových, ale i v řadách pedagogických psychologů, k nimž má profesně nejbližší právě vedoucí autorského kolektivu doc. Jiří Mareš. Protože takto koncipovaných pedagogických prací se v polistopadovém období objevuje velice poskrovnu, patří celému autorskému kolektivu dík a uznání za teoreticky a výzkumně přínosnou a cennou publikaci.

Vladimír Spousta