

Recenze

Romové – Reflexe problému

Soubor textů k romské problematice. Praha: Sdružení pro humaní výchovu a vzdělávání, 1997, 106 s.

V úvodu je třeba zdůraznit, že vydaný sborník svědčí o snaze autorů upozornit na vhodnost a nutnost vzájemné spolupráce nejen jednotlivých odborníků, ale také nutnost a vhodnost spolupráce s pracovníky z řad samotného romského etnika, neboť se ukazuje, že dosavadní zkoumání romské otázky v České republice je dosud značně rozptýlené a nepřináší prozatím očekávané výsledky. Je proto zásluhou vydaného sborníku, že k tomuto cíli se snaží přispět.

A nyní několik slov k vybraným článkům. V úvodní stati souboru se zamýšlí Pavel Pekárek nad možnými interpretacemi příčin stávající situace romského etnika v naší společnosti. Uvádí, že sociální prostředí, v němž se romská minorita pohybuje, je prostředím vytvářeným majoritou. Domnívám se, že by bylo rovněž třeba více akceptovat i skutečnost, že majoritní společnost je strukturovaná podle nejrůznějších kritérií stejně jako populace romská. Je to okruh pravidel, na nichž se musí celá společnost shodnout, aby fungovala tak, aby v procesu interakce na sebe co nejméně negativně naráželi jednotlivci i odlišné skupiny.

Značná část autorova příspěvku je věnovaná životně důležitému fenoménu – strachu, jedné z primárních lidských emocí. U Romů pak konstatuje, že je vlastně permanentně provázán strach, staleté zkušenosti z nutnosti přežívání etnika zpravidla ostatní společností přijímaného s nevelkou důvěrou až po zatlačování na okraj společnosti. Přirozenou reakcí na tento strach může být jak úniková tendence, tak naopak její protiklad – agrese. Autor si je vědom, že problémem strachu je jen část aspektů, které třeba dosud neznáme, avšak konstatuje, že jemu samému jeho poznání ve zmíněné oblasti v kontextech s Romy pomáhalo.

Mimořádně obšírný tematický záběr má stať Evy Šotolové (s. 52–104). Od prvních zpráv o Romech v Evropě v průběhu 14. století až po konkrétní poznatky a postoje k řešení romské problematiky v některých evropských zemích a v ČR i s informacemi o zabývání se romskou problematikou na Katedře speciální pedagogiky PedF UK. Zejména učitelé mohou uvítat souhrn poznatků, které jim pomohou při práci nejen s dětmi romského etnika, ale také pomohou přiblížit jejich problematiku dětem majoritní společnosti.

S četnými obtížemi se potýká obor, zabývající se zkoumáním demografické a geodemografické charakteristiky romské populace v České republice. Autorka této stati Květa Kalibová konstatuje, že překážky tkví v mnoha okolnostech, například v odlišném pojetí národnosti v jednotlivých vědních disciplínách, ale také

v tom, že roli hrají subjektivní a psychologické jevy. Hodný pozornosti ve zmíněném článku je údaj, že „i když zdroje dat o počtech Romů a jejich spolehlivost jsou často předmětem diskuse, je nesporné, že se Česká republika řadí k zemím s poměrně vysokým zastoupením romského obyvatelstva.“ (s. 23) Přírůstky obyvatelstva v rozvojových zemích jsou obvykle okolo 3 %. Přitom průměrný roční relativní přírůstek romské populace v České republice dosahoval v letech 1970 až 1980 hodnot 3,8 %. V tomto čísle je sice zakomponována i skutečnost migrace Romů ze Slovenska do Čech, avšak v dalším desetiletí 1980–1989 udává evidence opět zvýšení počtu Romů v ČR, a to o 36 %. Nynější odhad odborníků, že v roce 2005 bude v České republice žít asi 200 tisíc Romů, svědčí o společenské závažnosti celé naší republiky definovat optimální podmínky pro vzájemné soužití různých národností a etnik v naší zemi.

Hana Frištenská ve studii *Romové a státní politika* konstatuje, že žádná skupina v naší republice nevykazuje tak nízkou úroveň vzdělanosti a kvalifikovanosti a není tak ohrožena nezaměstnaností a kriminalitou jako romské etnikum. Zmiňuje se také o negativních dopadech na toto etnikum, které je postihovalo po roce 1945. Jako chybné autorka shledává tehdy oficiální stanovisko, že příčiny problémů romské komunity pramení výhradně z její sociální zaostalosti. Nepřihlíželo se k etnické determinaci Romů a jejich kulturním tradicím. Zjednodušené pojetí se pak promítalo do opatření, mezi nimiž bylo mnoho neúspěšných a represivních (např. přestěhování Romů ze Slovenska do Čech, stěhování lidí z romských osad do velkých průmyslových aglomerací atd.).

Domnívám se však, že ne všechna plošná opatření zaslouží odsouzení, např. jedna z tezí pojmenovávajících formy různých plošných opatření: „Tvrdě vynucovaná povinnost docházky dětí do škol“ nezní příliš objektivně. Ocenit je však třeba konstatování autorky v další části textu: „Zvláště významný se mi jeví fakt, že se romské děti poprvé plošně podrobily povinné školní docházce, a to kontinuálně v dlouhém časovém úseku padesáti let.“ (s. 36) Autorka pak mezi současná negativa zařazuje zhoršenou školní docházku romských dětí (s. 40).

Mezi konkrétními výsledky emancipace z nitra romského etnika uvádí autorka například *Romy* vydávané noviny „Romano kurko“, že vychází literatura romských autorů, že existuje řada sdružení Romů, zmiňuje se o připravovaném Muzeu romské kultury v Brně. Chtěla bych vyzvednout skutečnost, že zásluhou této instituce v roce 1999 proběhla v brněnské muzeu Antropos výstava „Hledání domova“ – „Rodas amaro than“. Několik měsíců trvající výstava byla včleněna do vstupních prostor muzea, takže jí prošlo množství mládeže a dětí, což jistě přispělo k pozorování, vnímání nebo alespoň zaznamenání zajímavých údajů o tomto etniku. Je nutno zdůraznit, že výstava byla převážně dílem Romů.

Sborník je doplněn i seznamy literatury o romské problematice. Zájemci se tak mají možnost s touto problematikou podrobněji seznámit.

Marie Bednaříková

Serfontein, G. Potíže dětí s učením a chováním

Praha: Portál, 1999. 150 s.

Autor se ve své knize zabývá problémy dětí s učením a chováním, které jsou způsobeny nedostatečnou vyzrálostí kognitivních center mozku. Pro tyto vývojové poruchy učení a chování se dnes používá v medicíně termín „poruchy pozornosti“. Pedagogové je nazývají „specifické poruchy učení“ (SPU). Pod tímto názvem najdeme jak dyslexii, tak dyskalkulii, dysgrafii a dysfázii. V současné době se začíná používat označení ADD (Attention Deficit Disorders) „poruchy pozornosti“. Autor vhodně dodává, že toto označení je poněkud nešťastné, protože staví jen na jediném, i když velmi výrazném příznaku stavu. U nás je více známý termín lehká mozková dysfunkce.

Specifické poruchy učení si jistě zaslouží pozornost, protože patří k nejrozšířenějším dětským potížím. Výskyt v chlapecké populaci se odhaduje v rozmezí 5–20 %. Mezi dětmi s poruchami učení a chování je asi 90 % chlapců.

Velmi důležitý a zajímavý je postřeh autora, že děti viditelně postižené, například slepé, hluché, ochrnuté nebo mentálně retardované, v nás vzbuzují soucit a bolest. Proto se snažíme těmto dětem poskytnout vhodné prostředky a zařízení, které jim pomohou zařadit se plnohodnotným způsobem do společnosti. Ovšem u dítěte s poruchou učení nezavázaný pozorovatel neshledá žádné potíže, znevýhodnění. Takové dítě se nijak neliší. Pak většina z nás usoudí, že nemá žádné postižení a že tedy ani nepotřebuje žádnou specifickou pomoc. Tyto děti trpí takzvaným „skrytým postižením“ a musíme jim také věnovat pozornost.

Gordon Serfontein pracuje jako dětský neurolog a působí v současné době v Sydney. Během své dlouholeté praxe pracoval s více než osmi tisíci dětmi s poruchou ADD. Své zkušenosti má také jako rodič dítěte s poruchou učení a chování. V knize se tato specifická zkušenost odráží a je ku prospěchu. Kapitoly jsou psány srozumitelnou a čtivou formou. Z tohoto důvodu je kniha vhodná pro odborníky i rodiče. Knize výrazně prospěly veselé a svěží ilustrace, které doprovázejí jednotlivé kapitoly. Přínosem je nesporně i shrnutí hlavních bodů na konci jednotlivých kapitol.

Celá kniha je přehledně rozdělena na dvacet kapitol a je připojen poměrně rozsáhlý dodatek, který uvádí praktická opatření a doučovací metody. Autor se zaměřuje na poruchy sluchového a zrakového vnímání, na poruchy motoriky, prostorové a pravolevé orientace, hyperaktivitu a na poruchy soustředění.

První kapitola vymezuje pojmově problematiku poruch učení a chování. Shrnuje, že vývojové poruchy učení označujeme jako „poruchy pozornosti“ (ADD) nebo „specifické poruchy učení“. Dříve byly známé pod termínem „lehká mozková dysfunkce“ (LMD).

Druhá kapitola nás stručně a přehledně seznamuje se základními charakteristikami dětí s „poruchami pozornosti“ (ADD). Děti s ADD dělí do dvou základních skupin. V první podskupině najdeme příznaky jak v oblasti poznávacích schopností, tak v oblasti chování. Patří sem poruchy pozornosti, krátkodobé paměti, impulzivnost, nepoddajnost a snížená psychická odolnost. Druhou skupinu tvoří

děti, které mají problémy jen s udržením pozornosti, s krátkodobou pamětí a v některých případech s vnímáním. Tyto děti se mohou lépe zařadit mezi ostatní vrstevníky. Budou se od nich lišit pouze pomalejším pokrokem v učení.

Třetí kapitola se snaží odpovědět na otázku: „Kde se to vzalo a kdy to skončí?“ Autor uvádí, že z mnoha faktů i pozorování odborníků vyplývá, že pravděpodobně původ poruch je genetický. Děti s ADD mají v určité části mozku nezralé nervové buňky. Dítě se sice už s postižením narodí, ale příznaky začnou být více nápadné až v batolecím věku a kulminují v prvních letech školní docházky. Přibližně od čtrnácti let se stav u většiny dětí začne pomalu, ale jistě obracet k lepšímu. Tato informace povzbudí jistě mnohé rodiče i pedagogy.

Čtvrtá kapitola se věnuje problémům se soustředěním. Potíže s udržením pozornosti se objevují u všech dětí s ADD. Mají problémy jak se zaměřením pozornosti na dané téma, tak s odpoutáním se od rušivých vlivů okolí. Takové děti jsou roztěkané a je snadné je vyrušit z práce. Mnohdy tyto děti utíkají k dennímu snění a nevěnují se zadané práci.

Pátá kapitola popisuje aktivitu dítěte. Většina dětí s ADD trpí hyperaktivitou, ovšem vyskytují se i méně nápadné případy snížené aktivity (hypoaktivní typ). Autor připomíná, že asi kolem dvanáctého roku dítěte dochází ke zmírnění příznaků nadměrné aktivity a během dalším let dospívání se dítě pohybuje mezi hyperaktivitou a hypoaktivitou. Ovšem v některých případech přetrvávají projevy zvýšené aktivity až do dospělosti.

Impluzivnost je náplní šesté kapitoly. Impluzivnost dětem s ADD velmi komplikuje a ztěžuje život. Impluzivní chování lze popsat podle hesla „Nejdřív to udělám, a pak se nad tím zamyslím.“ Impluzivnost bývá velmi častou příčinou úrazů u dětí. Rysem impluzivnosti je zmatené chování, netrpělivost a úspěchanost.

Šedmá kapitola se zabývá koordinací – neobratností a nešikovností. Koordinace zahrnuje tři velké oblasti. Jedná se o hrubou motoriku, jemnou motoriku a senzomotorickou koordinaci oko–ruka a oko–noha. Většina dětí má potíže nejméně v jedné ze zmíněných oblastí. To druhotně negativně ovlivňuje jejich sociální vztahy, protože jsou například nešikovné ve sportovních hrách a činnostech.

Náplní osmé kapitoly je problematika řeči. Autor uvádí, že asi u 60 % dětí s ADD dochází k poruchám raného vývoje řeči. U některých dětí se setkáváme také s potížemi ve výslovnosti, s problémy při tvoření vět a s komolením slov. Slohové práce těchto dětí bývají často obsahově chudé.

Devátá kapitola charakterizuje krátkodobou paměť. Poruchy krátkodobé paměti se vyskytují u dětí s ADD hlavně ve sluchové oblasti. Tyto děti si daleko lépe zapamatují optické vjemy než akustické.

Desátá kapitola se zabývá poruchami osobnosti. U dětí s ADD si můžeme všimnout některých specifických rysů chování (nepružnost, poruchy sebezpřijetí, opakující se deprese a nezralé projevy chování), které jsou zvlášť nápadné u hyperaktivních jedinců.

Jedenáctá kapitola rozebírá neméně důležitou oblast, ve srovnání s jinými, a to spánek a chuť k jídlu. Děti s ADD mají v této sféře určité zvláštnosti ve srovnání se svými vrstevníky.

Poruchám učení je věnována dvanáctá kapitola. Děti s ADD mají ve škole při získávání základních dovedností problémy, zvláště kvůli poruchám pozornosti, krátkodobé paměti a percepcce.

Třináctá kapitola rozebírá problémy se čtením, psaním a matematikou. Pro tyto poruchy se používá označení dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie.

Zvláštní pozornost je věnována škole ve čtrnácté kapitole. Velmi přehledně a vhodně jsou uvedena kritéria, podle kterých mají rodiče volit školu pro své dítě s ADD.

Autor neopomenul ani důležitou oblast diagnostiky poruch v patnácté kapitole. Připomíná, že je ideální, pokud je porucha odhalena už v raném dětství, protože tak je možné dítěti nejlépe pomoci překonat jeho znevýhodnění.

Metodám terapie se věnuje šestnáctá kapitola. Při léčení dětí s ADD se používají různé druhy terapie (výchovná terapie, doučování, logopedická a jazyková terapie, pracovní terapie, úprava stravovacího režimu a léčba medikamenty).

Sedmnáctá kapitola doporučuje, jak nejlépe uspořádat život dítěte, a zdůrazňuje především – opakování, pravidelnost a řád v činnostech.

Specifika výchovy jsou naplní osmnácté kapitoly. Zde čtenář nalezne rady, jak se zachovat například při výbuchu hněvu u dětí, jak se vypořádat s jeho agresivitou, impulzivností.

Předposlední kapitola si všímá ADD a rodiny. Zdůrazňuje nutnost harmonických vztahů v rodině jako předpokladu úspěšné výchovy dítěte s ADD. Rozebrána je role matky, otce a sourozenců.

Poslední kapitola připomíná, že malé procento dětí s ADD má stejné potíže i v dospělosti. Někteří své zvláštnosti dovedou dokonce obrátit v přednosti a jak píše autor „dotáhnou to daleko“.

Celá kniha je prostoupena hlubokou sympatií k dětem s poruchou pozornosti. Sáhnout by po ní měl každý, kdo se s těmito dětmi setkává. Možná mu pomůže vidět jejich problémy v trochu jiném světle a pomůže mu k větší toleranci vůči jakékoli odlišnosti.

Dita Janderková

Rýdl, K. Eduard Štorch. Český průkopník moderní zážitkové pedagogiky

Ein tschechischer Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? S předmluvou od Helmuta Schreiera (Univerzita v Hamburgu) a Jörga W. Ziegenspecka (Univerzita v Lüneburgu). Edition Erlebnispädagogik Lüneburg, 1999.

V nové ediční řadě, týkající se reformní pedagogiky a jejích předchůdců, vychází podnětný český příspěvek (23 stran a text německý) K. Rýdla, dnes vedoucího Katedry pedagogiky na Pedagogické fakultě UK v Praze. Je uveden mottem z díla E. Štorcha o významu důvěry a lásky v pedagogických procesech.

Následuje zmapování jeho života a díla (1878–1956, Mostecko a severočeský uhelný revír, studie o sociálním postavení dětí v Naší době z r 1901 pod patronátem T. G. Masaryka – libeňská škola v Praze – ředitel Dětské ústřední útulny – Dětská farma a spis stejného názvu z r. 1929). Ústředním místem brožury je hodnocení „pedagogického významu dětské farmy“ jako snahy o svéráznou kapitolu pokusnického učitelského hnutí dvacátých let, uplatňující teze o eubiotickém (zdravém) životě a spojující modernizaci vyučování ve škole.

Štorch je významným metodikem dějepisného vyučování se vztahem k přírodě, připomínajícím některé principy německých výchovných škol v přírodě (H. Lietz a jeho Ilsenburg). Štorch je průkopníkem nových cest v dětské literatuře (Lovci mamutů apod.).

Prezident T. G. Masaryk při exkurzi do dětské farmy v Libni je nadšen celkovým klimatem experimentu. Opakuje se však osud J. H. Pestalozziho a pokus končí v r. 1934, kdy v pozadí jsou finanční problémy.

K. Rýdl i němečtí pedagogové řadí tento pokus do „moderní zážitkové pedagogiky“ (Erlebnispädagogik). Rýdlův pokus o zhodnocení díla E. Štorcha je vhodným základem pro další studie tohoto druhu.

Josef Cach

Horká, H., Hrdličková, A. Výchova pro 21. století – koncepce globální výchovy v podmínkách české školy

Brno: Paido, 1998, 101 s.

Už v úvodu studie zdůrazňují autorky své chápání koncepce globální výchovy. Představuje pro ně moderní přístup k člověku v procesu výchovy v současné době, která denně přináší řadu diskrepancí v různých sférách individuálního i společenského života. Za přednost této humanisticky orientované alternativy pokládají to, že teoretická pedagogická východiska je možno bezprostředně aplikovat i do praxe ve školách. Tuto skutečnost dokládá druhá část práce, která se soustřeďuje na metody, formy a prostředky k realizaci principů a záměrů globální výchovy v realitě české školy.

V první části textu jsou objasněny základní pojmy a společenské souvislosti formování této koncepce. Za důležitý impuls je možno pokládat holismus – myšlenkový směr, který se jako reakce na mechanicismus v biologii objevuje na počátku 20. století. Současně je čím dále tím více zřejmé, že problémy, které v tomto století charakterizují krizi výchovy a vzdělávacích systémů, odrážejí i hlubší a všeobecnou krizi soudobé civilizace. Autorky soudí, že jedno z řešení nabízí systémové chápání světa, které jako možnou odpověď na globální problémy hledá východisko ve výchově, která by ve společných hodnotách slučitelných s trvale udržitelným rozvojem měla dlouhodobě spatřovat svoje priority.

Globální výchovu lze charakterizovat určitými znaky (například dynamičností

vzdělání a výchovy, interdisciplinárním učebním plánem, důrazem na vnitřní potenciál každého člověka a další) a konkrétně by měla být realizována uplatňováním deseti stěžejních principů (s. 18).

V práci je osobitá pozornost věnována ekologickému rozměru globální výchovy. Výchova k životu slučitelnému s trvale udržitelným rozvojem je přehledně objasněna zejména ve vztahu k ekonomickému, ekologickému, technologickému a společenskému aspektu (s. 41), ale naznačeny jsou i další souvislosti (s. 39).

Velmi významnou roli přisuzuje globální výchova učitelé. Je dobře, že autorky druhou částí práce dokazují, že jednotlivé principy globální výchovy je možno využitím určitých postupů ve školní výuce skutečně realizovat. Podle mého názoru by totiž některé nároky na učitele vyjádřené například požadavkem, aby dokázal porozumět a zcela respektovat biologickou, etnickou i kulturní diverzitu určitého společenství, bral v úvahu individuální styl učení žáků a současně v práci převážně využíval model „učit se prostřednictvím něčeho“, mohly u některých učitelů vést k pochybnostem o vlastní kompetentnosti a k obavám z přílišné obtížnosti takového působení v současných podmínkách naší edukační reality. Tyto obavy se – myslím – mohou objevit i proto, že ani v rámci pregraduálního studia není příprava na takový způsob výuky běžná a k osvojení řady specifických dovedností nemají učitelé příležitost ani při dalším vzdělávání.

Hry uvedené v části „Globální výchova v praxi“ jsou dobře metodicky zpracované, jsou přehledně rozdělené podle věkových kategorií, pro které jsou určeny. Jejich prostřednictvím lze naplňovat principy aktivní výchovy, činnostně a zkušenostně orientovaného vyučování, takže jsou využitelné i tam, kde se učitelé s globální výchovou teprve seznamují.

Tím, že jsou orientovány k rozvoji různých stránek osobnosti dítěte (například k rozvoji neverbální komunikace hra „Řidiči“ – s. 94, ke stimulaci pozitivních vztahů ve třídě „Místo po mé pravici“ – s. 77, k sebepečetí MIASu – s. 74) a umožňují i různou modifikaci, mají v praxi rozsáhlé využití.

Ještě bych ráda zmínila kapitolu „Globální výchova a globalismus“, kterou končí I., teoretická část studie. Připomíná, že s pojmem globalismus, který se objevuje v období pedagogického reformismu, se globální výchova zaměřuje nebo ztotožňuje neoprávněně. Jeho charakteristickým principem byla celistvost ve výchově, hlavním záměrem přizpůsobování školního vyučování psychice dítěte, spojování teoretické přípravy s praktickými činnostmi. Naopak současná koncepce globální výchovy představuje „syntézu různých přístupů k výchově, uznává jejich různorodost a rovnost, neodmítá systematickou výuku ... představuje významný nástroj systémového myšlení ... je integrací minulého se současným ... Vše pozitivní z minulosti je obohacováno tím, co přináší současná úroveň poznání“ (s. 50).

Recenzovaná práce představuje úspěšný pokus přiblížit nejen studentům učitelských fakult, ale i učitelům, kteří už v praxi z vnitřního přesvědčení inovují své působení na školách, jeden z možných přístupů k humanisticky směřující výchově.

I když to autorky výslovně nezduřazňují, je v jejich textu možné nalézt mnoho styčných bodů s takovou koncepcí vzdělávání, která je pro další tisíciletí vyjádřena v materiálech Evropské unie tak zvanými „pilíři vzdělávání“ (učit se poznávat, učít

se jednat, učit se žít společně, učit se být). I z tohoto důvodu pokládám studii autorek Horké a Hrdličkové za aktuální.

Ludmila Prokešová

Švec, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace

Brno: Paido, 1999, 163 s.

Tématem autorovy publikace jsou otázky pedagogické přípravy studentů učitelství, přičemž pedagogickou přípravu chápe v širším slova smyslu, tedy jako přípravu v pedagogických i psychologických disciplínách a v pedagogické praxi. (Autor vychází z výsledků grantového projektu *Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností a intervenční zásahy do jejich struktury*.)

V úvodu publikace autor nastiňuje aktuální pohled na problematiku pedagogické přípravy budoucích učitelů. Problémy v pedagogické přípravě jsou nazírány z různých hledisek a jejich řešení nebo pokusy o řešení jsou rozdílné. Záleží především na tom, jde-li o inovaci v přípravě budoucích učitelů nebo novou koncepci této přípravy. Východiskem inovace je analýza současného stavu, zaměřená na obsah přípravy v pedagogických disciplínách, na proces přípravy, hodnocení její účinnosti a role vyučujících vysokoškolských učitelů.

Práce podává také přehled koncepcí učitelského vzdělávání. Jde o přístup behavioristický, dnes už méně uplatňovaný, který pracuje s pokusy o řešení pedagogických situací a účinného chování v nich, osobnostní přístup vycházející z kognitivní teorie klade důraz na rozvoj osobnosti žáka, dovednostní, který zdůrazňuje osvojování souboru dovedností, konstruktivistický, vycházející z rozboru pedagogické zkušenosti na základě sebereflexe. Tento přístup považuje autor za vhodný pro přípravu učitelů budoucnosti.

Významné místo v koncepci přípravy učitele má modulová teorie. Obsah vzdělávání budoucích učitelů je rozložen do modulů, tj. interdisciplinárně pojatých celků, které jsou odvozeny ze základních funkcí učitele: axiologické, poznávací a praxeologické. V praxi by mělo docházet k syntéze všech těchto aspektů.

Z velké palety problémů v učitelském vzdělávání se autor zaměřil na několik stěžejních: na klíčové kompetence a jejich diagnostikování, na pedagogické vědomosti a dovednosti a jejich osvojování, na pojetí výuky studenta a jeho úroveň sebereflexe, na vztah mezi teorií a praxí a na pedagogickou činnost vysokoškolského učitele.

Východiskem pro klasifikaci kompetencí, které chápe širěji než dovednosti, zvolil autor požadavky na školu budoucnosti, v níž bude učitel facilitátorem kognitivního a osobnostního rozvoje žáka a zároveň výzkumníkem. Pro tuto roli učitele volí pojem „reflektující praktik“.

Autorův návrh skupin kompetencí vychází z učitelovy činnosti výchovné, vyučovací a z formování a rozvíjení osobnosti žáky. Jádro kompetencí tvoří pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti.

Pro osvojování kompetencí k vyučování a výchově je důležité studentovo pojetí výuky, které jako filtr ovlivňuje způsob přijímání a hodnocení nových informací ve výuce pedagogiky a psychologie ve škole připravující učitele. Tento postoj je nesnadno ovlivnitelný teoretickou výukou; větší vliv mají studentovy pedagogické praxe a teorie má poskytovat opěrné body pro praktickou činnost. Základem pro hodnocení učitelovy pedagogické činnosti je diagnostika jeho pedagogických kompetencí. Autor uvádí několik diagnostických metod pro hodnocení kompetencí, zdůrazňuje sebereflektivní techniky a užívá pojmu „autentické hodnocení“ pro hodnocení opírající se o sebereflexi a sebehodnocení. Nástrojem diagnostiky a autodiagnostiky pedagogických kompetencí je studentské portfolio, které představuje soubor aktivit a produktů činností studenta, tj. zejména pedagogické vědomosti a dovednosti za určité období.

Vysokoškolští učitelé studentů učitelství mají dvě role: jednak facilitátora procesu osvojování učitelské profese, jednak partnera studentů a jejich průvodce. K tomu by si měli osvojit klíčové pedagogické kompetence. Učitelé na vysoké škole se však orientují nejčastěji na předávání znalostí, méně na podporu procesů učení studentů učitelství. Zpětná vazba od studentů, analýza videozáznamů a hodnocení z různých jiných zdrojů by mohlo napomáhat rozvíjení pedagogických kompetencí vysokoškolských učitelů spolu se studiem pedagogické literatury, absolvováním pedagogických minikurzů, stáží a účastí na vědeckých projektech, zaměřených k uvedené pedagogické problematice.

V závěru své práce autor shrnuje náměty a inspirace pro zdokonalování pedagogické přípravy studentů učitelství na vysokých školách. Jeho publikace je instruktivní, podává na vysoké úrovni, a přesto srozumitelně, logicky učeně informace, seznamuje s novými přístupy k učitelské profesi zaměřené pro 21. století, předkládá k promyšlení a diskusi problémy současné školy a inspiruje práce na jejich řešení. Ukázky a výsledky experimentů z hodin dobře doplňují teoretický výklad.

Milena Kurelová

Nešpor, K., Pernicová, H., Csémy, L. Jak zůstat fit a předejít závislostem

Praha: Portál, 1999, 112 s., ISBN 80-7178-299-8

Náročné podmínky života na prahu 21. století staví před výchovu nemalé úkoly. Má nejen dát rozhled ve stále složitějším světě vědy, techniky, kultury i sportu, adekvátně motivovat jedince k úspěšné a osobně i společensky prospěšné aktivitě a tvořivosti, ale zabezpečit především to nejvýznamnější, co je podmínkou všech dalších činností – zdravý životní styl. Výchova v tomto směru se týká každého – učitelů, vychovatelů, kulturních pracovníků i společnosti jako celku.

Významným přínosem k této problematice je publikace Karla Nešpora, Hany Pernicové a Ladislava Csémy „Jak zůstat fit a předejít závislostem“. Jde o jednu z celé řady publikací preventivního programu FIT IN, který vznikl v roce 1990 jako

nevládní iniciativa soustavně spolupracující s řadou vládních institucí a organizací i se soukromým sektorem. Cílem tohoto programu je pozitivní zdraví.

Nespoléhá na nahodilé a improvizované akce, ale směřuje „k vytvoření systému prevence, v níž má důležité místo učitel, rodič, spolupracující vrstevník, žurnalista, zdravotník i jiný odborný pracovník“ (s. 110). Tým expertů tohoto programu vede primář MUDr. Karel Nešpor, CSc., přednosta oddělení pro léčbu závislostí v Psychiatrické léčebně v Praze 8, který se po dvacet let zabývá problematikou závislostí na alkoholu, drogách a chorobným hráčstvím.

Příručka spojuje ve stručné a přehledné podobě základní teoretické poučení s praktickými důsledky závislosti a nevhodného chování v osobním i společenském životě, s prevencí a s pokyny pro učitele, vychovatele a rodiče, jak přispět k podpoře pozitivního zdraví jedince. Její obsah tvoří tyto problémové okruhy:

- základní fakta o návykových látkách;
- návykové látky, násilí a trestná činnost;
- prevence úrazů;
- šikanování a drogy;
- počítače a závislosti;
- motivace ke zdravému způsobu života;
- co zvyšuje tělesnou i duševní odolnost dětí i dospělých;
- vážně o legraci;
- sny, snění a intuice;
- je sport prevencí drogové závislosti?
- zdravé sebevědomí;
- umění odmítat a žebříček hodnot;
- výhody relaxace;
- komunikace a prevence;
- mediální gramotnost;
- problémy a trápení;
- mezilidské vztahy;
- návykové látky a vlastenectví;
- zdravý a nemocný životní styl;
- kopretina prevence.

Je skutečným uměním autorů do tak relativně malého prostoru publikace přehledně a s nadhledem zpracovat všechny dané informace včetně terapeutických a pedagogických podnětů a doporučení. Zajímavá je například partie o motivaci ke zdravému způsobu života, a to jak hmotnými a psychologickými potřebami, tak především potřebami sebeaktualizace a rozvojem tvořivosti. Významný je důraz na humor v každodenním životě. „Humor je třeba brát vážně jako faktor, který, pokud druhé nezraňuje, může snížit napětí ve vztazích, překonávat bariéry mezi lidmi a usnadňovat komunikaci“ (s. 50). Analýza vlivu hromadných sdělovacích prostředků, zvláště na mládež a lidi méně vzdělané, vede autory z hlediska prevence životního zdraví k požadavku tzv. „mediální gramotnosti“, kterou rozumí „schopnost využívat sdělovacích prostředků, . . . ale nenechat se jimi manipulovat“

(s. 73). V podrobné tabulce srovnávají chování člověka mediálně nigramotného s mediálně gramotným.

Čtenáře bezesporu zaujme jedna ze závěrečných kapitol spisu – srovnání zdravého životního stylu se stylem nemocným, který často bývá i jednou z příčin onemocnění fyzických. Jde o takové nezdravé životní styly, jako je styl přetížený, rizikový a stresující, chaotický, neradostný, nastražený nebo prázdný. Pro každý z nich pak autoři přinášejí podněty k nápravě.

Celá práce vyúsťuje v „kopretině prevence“. „Prevence problémů s návykovými látkami,“ píší autoři, „je neúčinnější, jestliže využívá více strategií. Uvedený princip si lze představit jako květ kopretiny. Uprostřed květu se nachází dítě a jednotlivé okvětí plátky tvoří různé strategie prevence.“ (s. 91) Mezi tyto strategie patří péče, kterou poskytuje rodina i škola, státní správa i soukromý sektor, zájmové organizace, profesionální pomoc i zdravě žijící vrstevníci.

Na otázku, jak mají vypadat preventivní programy, uvádějí autoři širokou škálu požadavků, které by se měly při jejich tvorbě respektovat. Programy by měly odpovídat věku, zahrnovat podstatnou část dětí, měly by zajišťovat osvojování důležitých sociálních dovedností a dovedností potřebných pro život, měly by brát do úvahy místní specifika, využívat pozitivní modely a být soustavné, dlouhodobé, komplexní s využitím všech strategií.

Celá publikace je svědectvím velké zkušenosti autorů. Na jedné straně je varováním, co vše naši mladou generaci i nás všechny v moderní společnosti ohrožuje, na druhé straně současně i optimistickým návodem, jak se možných ohrožení vyvarovat, jak s nimi bojovat, jak jejich případné následky překonávat a jak si tak upevnit to nejcennější, co je podmínkou našeho životního úspěchu i štěstí – zdravý životní styl. Publikace přinese každému poučení a podněty – ohroženým i zdravým, kteří si chtějí svůj zdravý životní styl uchránit a upevnit.

Vladimír Jůva, jun.

Šlipko, T. Hranice života. Dilemy súčasnej bioetiky.

Bratislava 1998, 353 s.

Iba nedávno obohatila knižný trh monografická práca Tadeusza Šlipku Hranice života. Nie náhodné, že práve k tejto práci sa recenzne vyjadrujem, pretože rozmanitá problematika *bioetiky*, o ktorej sa v širokých kruhoch spoločnosti tak často diskutuje, je viac než aktuálna. Zaujímajú problémy ekológie, zasahuje problematiku genetického inžinierstva. To však nie je všetko.

Monografia tvorí široké a ľahko formovateľné pozadie, na ktorom sa priaznivejšie ukazuje *etika ľudského života* ako jeden z veľkých etických problémov všetkých čias. Práca sa preto jasne pýta: Kde sú hranice nášho života? Otázka výsostne filozoficko-antropologická.

Monografia je bohato štrukturovaná, jednotlivé kapitoly na seba logicky a neformálne nadväzujú a meritórne objasňujú jednotlivé pojmy a pojmové súvislosti.

Ak sa spýtame, čo je to vlastne *bioetika*, odpoveď nájdeme hneď v prvej kapitole práce. Slovanami autora: „Bioetika predstavuje tú časť špeciálnej filozofickej etiky, ktorá má určovať morálne dôležité hodnotenie a normy v oblasti ľudských činov (aktov), súvisiacich so vstupom človeka do hraničných situácií, týkajúcich sa počiatku života, jeho trvania a smrti.“ (s. 16).

Práve na týchto miestach vidíme, ako sa autor opiera o správnu interpretáciu filozofickej definície. Táto definícia zahŕňa materiálny predmet bioetiky (konanie v hraničných situáciách života človeka), formálny predmet obsahu (mravné hodnotenie a základné normy) a formálny metodologický predmet – t. j. chápanie formálno-obsahového predmetu z hľadiska jeho definitívnych podmienok, čo zahŕňa pramene poznania, ako aj primeranú metódu. Dá sa jednoznačne konštatovať, že *bioetika* sa vyčleňuje ako osobitná „etická disciplína“.

V ďalších častiach práce autor logicky nadväzuje na problém bioetiky a exaktných vied a cez etiku životného prostredia prechádza k výsostne filozofickému problému *etiky úcty k životu a etiky vlády človeka* ako k dvom modelom filozofickej orientácie (s. 26–30).

Prvý model je založený na myšlienke odovzdania do prírody človeka. Tento model, ktorý je kultúrnym výrazom takéhoto postoja k prírode, je možné nazvať *modelom dominancie* človeka nad prírodou.

Druhý model, vzniknuvší v atmosfére kultu života a úsilia zachovať rozličné jeho formy v hraniciach prístupných človeku. Predmetom afirmácie je tu príroda a jej rovnosť s človekom. Jasne to vyjadril A. Schweitzer slovami: „Som život, ktorý chce žiť uprostred života, ktorý chce žiť.“ V ešte väčšej miere počas niekoľkých stáročí vykonávané verejné iniciatívy ochrany prírody a predchádzania jej znehodnocovania, a nakoniec i známe fakty zo života ľudí, ktorí mali bratský vzťah voči prírode. Tento model možno nazvať *modelom partnerstva človeka s prírodou*.

Čo sa týka *etiky úcty k životu*, je to model partnerstva človeka s prírodou. Sú to opäť myšlienky A. Schweitzera, definované ako etika úcty k životu. Schweitzerove slová sú následné: „Som život, ktorý chce žiť uprostred života, ktorý chce žiť... kedykoľvek začnem hlbšie uvažovať, táto pravda sa vynára v mojom vedomí. Nie je to teda objektívne overiteľná teória, ide skôr o *pocit* formujúci náš vzťah k svetu a zároveň určujúci našu mravnú osobnú hodnotu. Naozaj dobrý je človek, ktorý **prejavuje úctu k životu**. Úcta k životu obsahuje všetko, čo poznávame ako *lásku, oddanosť, spoločné utrpenie, spoločnú radosť a spoločné úsilie*.“ (s. 40) Tento citát nie je vybraný náhodne. Je potvrdením spôsobu myslenia geniálneho človeka, čo život znamená a ako potrebné si je ho vážiť.

Tieto krásne myšlienky obsahuje aj monografia vyššie uvedená, čo tvorí jej krásnu filozofickú nosnosť.

Preto nie je možné obmedzovať život na akési vegetovanie – v dynamickosti života spočíva úsilie skvalitňovať ho. Opäť slovami Schweitzera: „Preto sa úcta k životu prejavuje uznávaním úspechu všetkých živých bytostí, úspechu, ku ktorému prispievajú rôznorodé materiálne dobrá.“ (s. 47)

Čo sa týka druhého problému *etiky nadvlády človeka*, autor konštatuje: „Zodpovedá modelu dominancie človeka nad prírodou a podnety čerpá z jeho ideovej

náplne. Akceptuje preto jeho hlavný princíp, podľa ktorého *človek je neobmedzený vládca sveta* (čo je polemické – A. K.) a všetkých jeho materiálnych bohatstiev.“ (s. 30)

Čo však robí – prírodu si mení na pasívnu matériu svojich tvorivých invencií. A podľa odlišného stupňa, ktorí mnohí autori pripisujú človeku v hierarchii bytia, sa v protiklade k *iluzionistom* nazývajú *exluzionisti*. Pre I. Gzresica „... je pre princíp jednostrannej prevahy človeka v kruhu živých bytostí kľúčom k riešeniu najmä dvoch koncepcií. Jedna z nich je v znamení *techniky*.“ (s. 30)

H. Cox naproti tomu zdôrazňuje **urbanizačné procesy** súčasného ľudstva, smerujúce k vybudovaniu všeľudskej *megapolis* alebo *technopolis*. Status životného prostredia určuje právo na vznik a rozvoj civilizácie *mesta* (s. 30).

V ďalších častiach práce sa autor dostáva cez problémy genetiky, embryológie, eugeniky k antropologickým a axiologickým základom genetickej bioetiky, dotýkajúcich sa problémov psychofyzickej štruktúry človeka, mravného dobra a slobody človeka, problému animácie, exaktnej eugeniky až k záverečným problémom *obेतovania sa človeka, jeho života, útoky, trestu smrti a etike* (sú to pasáže, ktoré by si mal prečítať každý lekár – A. K.).

Čo sa týka pojmu života, autor konštatuje, že: „... ľudský život sa objektívne stotožňuje s osobnou štruktúrou bytia. Táto štruktúra však nie je iba bytostne dokonalá, ale má aj dôstojnosť a mravnú hodnotu.“ (s. 241)

Na základe uvedeného je možné jednoznačne tvrdiť, že ľudský život sa začleňuje do etického obsahu jedinca a spolu s ním nadobúda zmysel nedotknuteľnej hodnoty. Práve preto sa etický zmysel ľudského života opiera o základné a trvalé zložky ľudskej prirodzenosti a je čímsi prvým i predchádzajúcim vo vzťahu ku všetkému, čo človek svojou činnosťou môže dosiahnuť a utvoriť.

Práca má vysokú odbornú hodnotu. Odporúčam ju do pozornosti všetkým tým, ktorí sa bytostne o problematiku človeka zaujímajú, problematiku zmyslu života, smrti a bioetických problémov. Nájdu v nej rozhodne všetko, čo hľadajú.

Anna Klímeková

Biddulph, S. Tajemství výchovy šťastných dětí

Praha: Portál 1999, 134 s.

„Odborníci mohou být pro zdraví vaší rodiny škodliví. Naštěstí tato knížka odborná není! Prosím, berte ji jako přátelskou radu a jako snahu podpořit váš vlastní zdravý rozum. Srdcem poznáte, co je správné“ (s. 10). Tak začíná kniha australského klinického psychologa Steva Biddulpha, který pracuje od sedmdesátých let jako rodinný terapeut. U tasmánského hlavního města Hobartu vybudoval vzdělávací středisko Collinsvale Centre pro učitele, terapeuty a psychology. Se svou ženou Shaaron pořádá kurzy rodinné terapie a komunikace. Kniha „Tajemství výchovy šťastných dětí“ (More Secrets of Happy Children) navazuje na jeho první knihu „Proč jsou šťastné děti šťastné“ (The Secret of Happy Children), která vyšla v češtině v roce 1997.

V osmi kapitolách této publikace, napsané velmi erudovaně, poutavě a čtivě, hledá autor tajemství výchovy šťastných dětí a nachází je v lásce rodičů a vychovatelů. Tato láska má být citlivá, ale současně náročná. Z hlediska těchto dvou druhů lásky – něžné a přísné – rozlišuje čtyři základní modely přístupu k dítěti:

- přísný, ale chladný;
- chladný, ale ne dost silný;
- milující, ale ne dost přísný;
- srdečný a silný.

„Rodiče musí umět aktivovat v dostatečné míře oba tyto druhy lásky, aby děti dostaly všechno, co potřebují ke zdárnému vývoji“ (s. 12).

Při aplikaci svého principu rovnováhy mezi oběma formami lásky autor rozebírá náš vztah k dítěti a jeho konkrétní podoby; zdůrazňuje „sílu dotyku“, význam pochvaly, úlohu času věnovaného dětem i schopnost radostně prožít každý den. „Dovolte dětem, aby byly dětmi.“ Upozorňuje, jak negativně působí „mediální lavina“ (často plná hrůzy, strachu a bolesti), přeplánovaný život, neuróza soutěživosti i nebezpečný svět, který dítě obklopuje (doprava, zločinnost). K tradičním vitaminům doporučuje „nové vitaminy“, vitamin H (hudba), vitamin P₁ (poezie), P₂ (příroda), R (radost) a N (naděje).

Velká část publikace je věnována „přísné lásce“. „Je znamením doby,“ píše autor, „že lidé začali opět užívat slova kázeň. Pro ty z nás, kteří zažili šedesátá léta, je to až neuvěřitelná změna“ (s. 41). Pojetí kázně, které autor doporučuje, nazývá „přísná láska“. Znamená to „zasáhnout do situace, protože dítě máme rádi. Rodič uplatňující zásady přísné lásky tak vlastně říká: Mám tě rád, a proto ti nedovolím chovat se takto. Je to spojení lásky s přísností. Takový rodič své dítě nikdy neuhodí, neublíží mu, ani ho neponižuje. Ale je na ně přísný“ (s. 43). Toto pojetí kázně pak autor zabezpečuje dvěma základními metodami: metodou „stůj a přemýšlej“ a metodou „dohody“. Těmito postupy se snaží překonat tradiční tělesné tresty, manipulaci pomocí pocitu studu a viny, metodu odměn a následků nebo vykazování dítěte do jeho místnosti.

Nemalý prostor věnuje autor problematice rané výchovy v rodině a příslušných institucích. Analyzuje klady i zápory obou forem péče o dítě, akcentuje prioritu rodinné péče, která jediná může být založena na skutečné lásce. „Institucionální péče o děti ze světa nezmizí“, konstatuje na závěr svých úvah. „Chránit se však musíme před tím, abychom jí využívali nadměrně. Poněkud jsme se zmýlili v tom, co jsou opravdové hodnoty. Pohltit nás ekonomický racionalismus a přestali jsme se řídit citem“ (s. 93).

Zabezpečení rodinné výchovy – a to především v předškolním věku – vede autora k analýze životní situace v rodinách, kde jsou oba partneři plně zaměstnáni. „Průměrná běžná rodina je vystavena takovému finančnímu a emocionálnímu tlaku jako nikdy předtím; proto se všude, kam se podíváme, rodina rozpadá. Manželství zcela zbytečně končí jen kvůli tomu, že není čas budovat vzájemné vztahy. Ničíme si zdraví tím, že se přepracováváme. Zanedbáváme děti a chováme

se k nim špatně, naše dospívající děti jsou zoufalé“ (s. 98). Autor je toho názoru, že při současné nezaměstnanosti v Austrálii by bylo výhodnější zavést místo rozsáhlých podpor raději rodičovský příspěvek na výchovu dětí v domácím prostředí.

Zajímavé postřehy přináší kniha také o některých specifických zvláštnotech výchovy hochů a dívek a výchovy dětí postižených i o nárocích, které klade na oba rodiče. Celá publikace pak vyúsťuje v „Programové prohlášení o krocích vedoucích ke zrovnoprávnění rodiny“, jehož první článek zní: „Nic není důležitějšího než vychovat zdravé a šťastné děti.“ Je to skutečně kniha zajímavá, angažovaná a přesvědčivá pro každého – pro odborníka stejně jako pro řadového učitele a vychovatele a především pro rodiče.

Vladimír Jůva, sen.

Portmannová, R. Hry pro posílení psychické odolnosti

Praha: Portál, 1999, 103 s.

Školní psychologka a vysokoškolská učitelka Rosemarie Portmannová, která je autorkou mnoha publikací zabývajících se především problematikou her rozvíjejících osobnost, je českému čtenáři známa již z předchozích dvou knih – Hry zaměřené na zvýšení koncentrace a uvolnění (Portál, 1993) a Jak zacházet s agresivitou (Portál, 1996).

„Být silný znamená zvládnout sám sebe i svůj vztah k ostatním lidem“, říká autorka v nadpise úvodní kapitoly (s. 9). Malá sebejistota, mnohdy i pocity méněcennosti, nedovolují plně využít osobních zdrojů každého dítěte a mohou vést i k neadekvátní agresi např. při konfrontaci v interpersonálních vztazích apod. Autorka tedy vychází z předpokladu, že kdo nahání strach druhým, má zpravidla strach sám, a proto nám prostřednictvím své publikace ukazuje, jak takovým veskrze „slabým“ dětem pomoci. Obrací se k osvědčenému výchovnému prostředku – hře, prostřednictvím které se snaží o rozvoj sebevědomí. Hry jsou jedním z mála výchovných prostředků, které děti baví, navíc jim umožňují vystupovat v rolích a prožívat tak různé simulované situace, které nebyvají tak vzdálené situacím reálným. „Úspěšně navozené herní klima umožňuje okamžité zlepšení vědomí vlastní hodnoty a sebejistoty a pokud se tyto zkušenosti opakují, mohou představovat významné kroky správným směrem“, uvádí autorka (s. 11).

Celý soubor sto jedenácti her člení Rosemarie Portmannová do čtyř bloků, přičemž každý z nich obsahově i tématicky zaměřuje jinak. Hry, které jsou vhodné pro děti od osmi až deseti let (výjimečně je autorka doporučuje mladším nebo starším dětem) na sebe vzájemně navazují a následující blok vždy logicky staví na poznacích a prožitcích z části předchozí.

První skupina her má jednu společnou vlastnost. Autorka chce dětem co nejintimněji přiblížit pojem silný. Děti prostřednictvím her např. vymýšlejí „silné“ vlastnosti, „silná“ zvířata, předvádějí „silnou“ pantomimu, v literárních příbězích vyhledávají „silné“ postavy a hrdiny apod. Nedílnou součástí závěru každé hry

jsou diskuse, ve kterých si děti vzájemně sdělují své pocity a poznávají tak jak své spolužáky, tak také samy sebe.

Druhý blok her je zaměřen na sebezpoznání. Děti jsou v něm vedeny tak, aby byly schopny uvědomovat si své pocity, mluvit o svých „silných stránkách“, zájmech, neřestech apod. Autorka v jednotlivých hrách využívá přirozené imaginace a tvořivosti dětí. Například účastníci her mají vytvořit „reklamu na sebe“, složit o sobě básničku nebo se představit pomocí svého malovaného erbu apod. Nutno podotknout, že některé hry se zdají být vzhledem k doporučené věkové hranici příliš naivní. Autorka však zřejmě nepředpokládá, že s podobnými cvičeními by učitelé začali bez předchozí přípravy, například v sedmé či osmé třídě, ale má na mysli dlouhodobou a intenzivní práci s třídním kolektivem od nižšího stupně základní školy.

Do třetího bloku autorka zařazuje hry usilující o rozvoj asertivity, tedy zdravého prosazení se na základě přirozeného sebevědomí. Kapitulu třetího souboru her nazývá „Získat sílu – ukazovat sílu“ a zařazuje zde i poměrně známé cvičení např. ono klasické „jak říci ne“, „já chci“, nebo jiné, které nazývá „nenechat si nic líbit“, „vydržet nátlak skupiny“ apod. Dobrý doplněk k těmto herním aktivitám tvoří čtvrtý blok, ve kterém si mají žáci uvědomit, že člověk není na světě sám, a že tedy „SÍLA“, která je ústředním pojmem celé publikace, může pramenit pouze ze vzájemné spolupráce. Kooperativní hry logicky uzavírají celý soubor her a podvědomě usilují o přiblížení pojmů jako jsou altruismus, solidarita, sounáležitost s lidským společenstvím apod.

Závěrem můžeme konstatovat, že řadu herních aktivit lze úspěšně použít ve školní třídě například v rámci hodin občanské nebo rodinné výchovy. Inspiraci naleznou v knize také dětští psychologové a psychoterapeuti. Dobře využít řady cvičení, která jsou zaznamenána ve stručné podobě, však mohou pouze kantoři a vychovatelé s určitými zkušenostmi a pedagogové, kteří jsou osobnostně „SILNÍ“.

Jiří Němec

Hunterová, M. Účinné vyučování v kostce

Praha, Portál, 1999, 101 s.

Madeline Hunterová, americká pedagožka, se ve své knize zabývá otázkou zvyšování účinnosti vyučování. Zaměřuje se na efektivní práci učitelů, kteří jsou podle ní „... zodpovědní v průběhu svého odborného dozrávání, za zdokonalování těch profesních dovedností, jež zvyšují podle výsledků výzkumu kvalitu učení všech žáků.“

V knize nalezneme popis mnoha vyučovacích technik, které již byly v praxi ověřeny. Text publikace je rozdělen do šestnácti kapitol. Na začátku každé kapitoly je průvodce samostatným studiem nebo seminářem, kde je uveden doporučený plán postupu. Dále jsou zde vymezeny cíle a úkoly a uvedeny vstupní informace

a pokyny ke kontrole a porozumění cvičení. Následuje popis techniky a vysvětlení, na základě jakých psychologických zákonitostí funguje.

První kapitola je věnována otázce rozhodování, a to rozhodování o obsahu výuky, o učební činnosti žáků a o činnosti učitele. Na správnosti rozhodování v každé z těchto tří kategorií závisí výsledky učení. Zároveň autorka upozorňuje na nutnost citlivého reagování učitele na signály vysílané žáky a na momentální situaci ve třídě.

Ve druhé a třetí kapitole je řešena problematika zvyšování motivace žáků. Autorka zde rozebírá šest faktorů, jejichž správným využitím má učitel možnost zvýšit studijní úsilí žáků a jejich chuť učit se. Jde o míru nejistoty, průvodní pocity, úspěch, zájem, znalost výsledků a vnitřní a vnější motivaci. Na tyto dvě kapitoly logicky navazuje kapitola čtvrtá, nazvaná *Jak dosáhnout naladění žáků na učení*. Zdůrazněna je důležitost „prvního dojmu“, prvních pěti minut vyučovací hodiny, které autorka považuje za „čas nejvyšší sledovanosti“. Pro naladění žáků na učení je důležitý úkol uvádějící do problematiky a jasné stanovení cíle, ke kterému je třeba dojít.

Jestliže předchozí kapitoly byly zaměřeny na motivační fázi výuky, následující pátá až osmá kapitola seznamují s efektivními technikami předávání informací. Zde hraje důležitou roli určení základní informace, předložení této informace v nejjednodušší podobě a vytvoření modelu informace nebo procesu. V šesté kapitole nazvané *Vyučování pro obě poloviny mozku* jsou čtenáři seznámeni s činností pravé a levé mozkové hemisféry a na základě psychologických poznatků o zpracování informací oběma polovinami mozku jsou vyvozeny zásady práce s názornými pomůckami, zvláště se školní tabulí. Uvedena je zde celá řada praktických příkladů. Sedmá a osmá kapitola poskytují náměty pro využití účinných modelů a příkladů ve výuce. Jde vlastně o „dávání smyslu učivu“. Patří sem i používání mnemotechnických pomůcek.

Devátá až jedenáctá kapitola jsou zaměřeny na techniky opakování a procvičování učiva. Velká pozornost je věnována ověřování toho, zda žáci učivu rozumějí. Mezi jednoduché způsoby ověření porozumění řadí autorka signalizované odpovědi, sborové odpovědi, vzorky individuálních odpovědí, testy a písemné práce. Správně zdůrazňuje nutnost okamžité zpětné informace žáků o tom, co zvládli a kde ještě mají nedostatky.

Ve dvanácté kapitole nazvané *Rozšiřujeme myšlenkové dovednosti žáků* se čtenáři seznámí se šesti úrovněmi myšlení (dělení podle Benjamina Blooma). Jde o znalost, porozumění, aplikaci, analýzu, syntézu a hodnocení. V textu jsou uvedeny příklady pro rozvíjení myšlenkových dovedností v těchto jednotlivých úrovních.

Třináctá kapitola je věnována významu chyb a jejich využití ve výuce. Učitel se zde naučí způsobu, jak přistupovat k chybné odpovědi žáka a jak ji lze využít k tomu, aby žák přešel na odpověď správnou.

Podnětné jsou i poslední tři kapitoly, ve kterých autorka řeší otázku využití času ve výuce a rozebírá faktory usnadňující zapamatování – význam učiva, průvodní

pocity žáků, stupeň naučení látky při prvním seznámení, systém procvičování a přenos.

Madeline Hunterová klade důraz na efektivitu vyučování. Ta je posuzována mírou zvládnutí učiva. Nejedná se však pouze o zapamatování, ale je třeba dosáhnout toho, aby žáci byli schopni provádět náročné myšlenkové operace. Aby učitel mohl žákům pomoci dosáhnout tohoto cíle, musí sám pochopit příčinné vztahy úspěchů a neúspěchů ve své výchovně vzdělávací činnosti. Opírat se musí o empirický pedagogicko-psychologický výzkum.

Uvedená publikace přináší řadu cenných informací pro všechny učitele. Autorka sama ji sice věnovala těm, kdo pracují se staršími a dospívajícími žáky, ale i pro učitele na 1. stupni základní školy může sloužit jako bohatý zdroj inspirace při hledání neefektivnějších pracovních postupů.

Bohumíra Fabiánková