

Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice.*

Brno: Masarykova univerzita.

Učitelé/učitelky mateřských škol jsou jedinou skupinou českých učitelů, kteří získávají kvalifikaci i na středních školách příslušně zaměřených. Nabídka vzdělávání ve studijním oboru Učitelství pro mateřské školy tudíž nemá, kromě pedagogických fakult v Praze a v Olomouci, na ostatních českých pedagogických fakultách dlouhou tradici. A tak souběžně s nabídkou vysokoškolského vzdělávání a výstavbou studijního oboru pro učitele mateřských škol je potřeba se zaměřit i na přípravu odpovídajících studijních materiálů. Tímto počinem je zpracování *Studii k předškolní pedagogice* brněnských autorek Hany Horké a Zory Syslové.

Ve *Studiích* je významný přístup autorek ke zpracování témat.

H. Horká, vysokoškolská učitelka, jež se v minulosti věnovala zejména primární pedagogice, vnímá kontinuitu a přirozenou návaznost preprimárního a primárního vzdělávání jako paradigma. Dlouhodobě se odborně zabývá principem globalizace ve vzdělávání učitelů a rozpracovala ho také ve své již dříve vydané monografii i další publikační činnosti. Není tedy žádným překvapením, že dokázala předeslat, zdůvodnit a nasměrovat přemýšlení budoucích studujících i dalších čtenářů *Studii* z principu celistvosti k následujícímu obsahu předestřenému v uvedeném textu. Charakteristiky globálního pojetí světa, jako je ucelenost, integrita, kompaktnost, dává autorka ve vstupní kapitole do souvislosti se současným preferovaným postupem vzdělávání dítěte předškolního věku. Na principu celistvosti umožňuje studujícím pochopit požadavek přirozenosti a životnosti, jenž je do spolupráce s dítětem v předškolním vzdělávání v mateřských školách převáděn *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*. Princip globalizace je H. Horkou v návaznosti na RVP PV dobře promyšlen.

V duchu přirozenosti by mělo být pojímáno ve vzdělávání dítěte ve věku do jeho nástupu do povinného vzdělávání vše. Přírodní i společenský svět je spjatý v celek, dítě jej takto vnímá a takto mu dává smysl. Už V. Příhoda (1934) uvádí, že dítě je odkázáno jen na zkušenost, a to ještě skromnou, a chápe jen celek a jednotu.

Druhá z autorek textu Z. Syslová působila dlouhodobě jako učitelka a ředitelka mateřské školy, pohybovala se ve školském terénu v řadě dalších funkcí v oboru předškolní pedagogiky a trvale je jednou z vůdčích aktivních osobností řešení otázek české teorie předškolní pedagogiky. V současné době působí jako vysokoškolská učitelka a své dlouhodobé praktické zkušenosti teoreticky zpracovává, mj. i v sebou zpracované části předkládaných *Studií*.

Po uvedení do problematiky globální výchovy H. Horkou rozpracovala Z. Syslová základní témata dotýkající se života a vzdělávání dítěte předškolního věku i profese učitelství v mateřských školách v dalších samostatných osmi kapitolách, jež jsou strukturovány do tematických podkapitol. V první z nich se Z. Syslová krátkým historickým vstupem zabývá tématem proměn institucionálního vzdělávání českých dětí předškolního věku od jeho vzniku po současnost. Další kapitola vychází z faktu, že každý učitel či učitelka v mateřské škole se v průběhu dne několikrát setkává s rodiči svých dětí. Měl/a by proto rodinu dítěte poznat a otázky týkající se vztahu rodiny a mateřské školy a také problematiku přechodu dítěte z rodiny do mateřské školy znát. Stěžejní je pak zpracování kapitol o cílech, obsahu a podmínkách vzdělávání dětí předškolního věku, v nichž je znovu zdůrazněn princip celistvosti. Z podmínek pokládá za nejpodstatnější příznivé a vstřícné psychosociální klima v mateřské škole, a to i ve vztahu k rodičům. Autorka se krajem dotýká i trvale prodiskutovávané oblasti kompetencí dítěte předškolního věku, kteréžto téma na své výzkumné uchopení teprve čeká. Při zpracování tématu plánování vzdělávacího procesu v instituci mateřské školy pak uvádí integraci obsahu jako hledisko odpovídající principu celistvosti. Kapitola k proměnám profese učitelky mateřské školy se vyjadřuje, zcela v duchu současného vnímání učitele či učitelky mateřské školy jako bytosti naslouchající a spolupracující s dítětem, k profesním kompetencím, kladeným v současné době na tuto skupinu pedagogických pracovníků; ke kvalifikaci; k rolím; k charakteristickým znakům a k sebereflexi jako základní dovednosti učitele. Pro budoucí i současné učitele/učitelky je rozsáhle, ale informativně nosně, rozpracovaná kapitola hry jako základní činnosti dítěte předškolního věku. Studijní text končí kapitolou zabývající se autoevaluací mateřské školy, jež je stěžejním odborným tématem Z. Syslové. V ní se o evaluaci a autoevaluaci mateřské školy, diskutované, ale málo rozpracované tematické oblasti v předškolním vzdělávání, dovídá studující či jiný čtenář textu možná i první, základní informace. Pro teorii předškolní pedagogiky by bylo jistě přínosné, kdyby autorka uvažovala o zpracování tématu v samostatné publikaci.

Každá z kapitol aktivizuje studujícího seznámením s cílem kapitoly, aplikačními úkoly, vybitnutím k zamyšlení, shrnutím obsahu a motivuje ho studijní literaturou. Klíčová slova pak vymezují hranice kapitolou zpracovávaného tématu. Jednotlivé okruhy obsahu jsou vyloženy hutně, jsou v textu opatřeny odkazy na tituly odborné literatury, jež rozepisovaná témata ukotvují a doplňují. Jedná se o publikace významných současných českých i zahraničních odborníků psychologie (příkladně Helus, Rogers), pedagogiky (např. Walterová, Pash), sociologie (Možný) a samozřejmě těch odborníků, již mají k tématu co říci v kontextu předškolní pedagogiky, a to opět ať už českých (Oprailová), tak zahraničních (Brierley). Autorka se však podívala i do starší literatury, pokud uznala, že by tato literatura měla k tématu co říci (např. Příhoda, Chlup). Studujícím tak byly přehledně podány informace v souvislostech jako východisko pro další studium. Zpracování je aktuální, např. v kapitole pojednávající o plánování lze nalézt i informaci o slabých a silných stránkách školních vzdělávacích programů v mateřských školách vyhodnocených ČŠI, jež má informační hodnotu, čeho se vyvarovat a na co se v plánování zaměřit.

Studie na konci doplňuje příloha Resoluce V. sjezdu pěstunek českých škol mateřských z roku 1908 a přepis několika her z publikace P. Claycoma, u nás vydané a běžně dostupné.

Text je čtivý, plynulý, vysvětlující, má spád, myšlenky navazují a nejsou v něm tzv. hluchá místa. Studující si obohacuje osobní pedagogické vyjadřování o nové termíny, o nová vystihující spojení; zpřesňuje své dosavadní vnímání světa dítěte předškolního věku; má možnost si vyjasnit mnohdy nejasné kontury jemu rýsujících se rozměrů teorie české předškolní pedagogiky. Po přečtení se jistě mnohé doposud izolované znalosti čtenářům propojí, utřídí, zasunou do dříve vytvořeného osobního znalostního systému a obohatí jej.

Ve struktuře obsahu *Studií* se však jeví, že první kapitolu – Globální výchova – by bylo vhodnější navázat na kapitolu 4 nazvanou – Cíle a obsah vzdělávání dětí předškolního věku, jeho realizace. Myšlenka globální výchovy ve škole by se kontinuálně promítla ve zpracování kapitoly o cílech obsahu vzdělávání dětí předškolního věku a její nosnost pro text by nebyla přerušena.

Text kromě určené skupiny, tedy studujících, přivítají jistě jak učitelky mateřských škol v pedagogickém terénu, tak i vyučující oboru Učitelství pro MŠ na ostatních fakultách, poněvadž textů, odborných publikací, jež by usnadnily studium budoucím učitelům/učitelkám mateřských škol prozatím není dost.

Důvodně se však obáváme, že počet 500 ks vydání zájmu studujících, již kvalifikovaných učitelek i dalších zájemců nebude stačit.

Literatura

Příhoda, V. (1934). *Reformné hľadiská v didaktike*. Bratislava: Ján Pocišk a spol.

Radmila Burkovičová

**Davis, S. F., Drinan P. F., & Bertram Gallanty, T. (2009).
Cheating in school: what we know and what we can do
(*Podvádění ve škole: co víme a co můžeme dělat*).**

Malden: Wiley-Blackwell.

Hned úvodem je potřeba předeslat, že jako většina publikací o podvádění ve škole vydaných v posledních letech (kupř. Anderman & Murdock, 2006; Cizek, 2003), i tato pochází od amerických autorů a vychází z reálií amerického vzdělávacího systému, který se přece jenom od našeho značně odlišuje.

Autoři zmíněné publikace přistoupili k podvádění na školách téměř deduktivně, s ambicí odhalit nejenom co považují za podvádění, ale i jak, proč, kdy a kde žáci a studenti podvádí. Vůbec nejtěžší je pravděpodobně zodpovědět už první otázku: *co* je podvádění, kdy můžeme říct, že se ve škole podvádí. Podvádění u studentů definují poměrně vágně jako „čin spáchaný studenty tím že klamou, uvádí v omyl nebo šálí učitele tím, že studentem předložená práce je jeho vlastní“ (s. 2). Současně ale zdůrazňují, že samotná definice závisí na očekávání a průhlednosti: „veřejnost nečeká, že politici si budou psát sami své projevy . . . avšak očekáváme, že studenti si budou sami psát úkoly a uvádět ty, kteří k jejich práci přispěli. Takže, protože my očekáváme, že studenti píšou z větší části práce, aby dosáhli akademickou hodnost, požadujeme, aby pomoc, kterou přitom obdrží, byla jasně deklarována“ (s. 3).

V *první kapitole* autoři věnují pozornost otázce, *proč* je potřeba se podváděním, i tím „neškodným“, jako je např. pomoc rodičů s domácím úkolem, vlastně zabývat. Důvod nacházejí spíše morální: krátkodobý užitek dosažený podvodem může pak v dlouhodobém horizontu ovlivnit charakter žáka, jeho pracovní

návyky, znalosti i schopnosti. *Ve druhé kapitole* pokládají autoři ještě závažnější otázku: je podvádění selháním jednotlivého žáka, nebo celého výchovně-vzdělávacího systému, potažmo společnosti? Na základě statistik dovozují, že podvádění má dnes už epidemický charakter (neomezuje se jen na jednotlivce či skupiny žáků) a účastní se ho nejenom studenti, ale i rodiče, učitelé, akademičtí funkcionáři. Vzdělání se totiž stalo komoditou se všemi neduhy obchodního artiklu. Co je možná ještě horší, současně s nárůstem podvádění se mění i pohled na podvádění: co bylo ještě před pár desítkami let zavržením chování, se dnes vnímá jenom jako něco nevhodného, v některých formách dokonce akceptovatelného (např. neuvedená spolupráce, zjišťování testových otázek předem apod.). Odpověď na otázku *proč* studenti podvádějí, by měl čtenář najít ve *třetí kapitole*. Důvody můžou být jak *situční* (tlak na výkon a s tím související stres, protože akademické prostředí se stává stále kompetitivnějším a o pracovní a společenské kariéře se rozhoduje už ve škole), tak *dispoziční* (kupř. motivace, inteligence, nekonfliktnost, odpovědnost) či zmíněná změna *morálních hodnot*. Pokud se někdo nechá svést názvem *čtvrté kapitoly Od taháku k textovkám* a bude čekat podrobný popis toho, *jak* se dá podvádět, bude asi zklamán. Těžiště pozornosti je spíš zaměřeno na kontinuitu podvádění. Podvádí se už na základních školách při výkonových testech (které mají v USA charakter státních testů, kupř. Texas Assessment of Knowledge and Skills). Podvádí ale nejenom žáci tím, že opisují, ale i učitelé či školy, které seznamují žáky s testem nebo správnými odpověďmi předem, ještě před vyhlášeným termínem. Podobnost se státními maturitami u nás asi není úplně náhodná. Střední škola pak navazuje nejenom na vědomosti získané na základní škole, ale rozvíjí i už osvojené metody podvádění a svého vrcholu dosahuje podvádění na vysokých/vyšších odborných (může to být ale i tím, že drtivá většina šetření se dělá právě mezi vysokoškoláky). Kapitoly *pět* a *šest* se pak zabývají prostředky znesnadňujícími podvádění. Když víme, kde a jak se dá podvádět, můžeme těmto situacím předcházet, nebo je alespoň ztížit. Učitel si třeba může připravit různé verze písemky či testu, posadit žáky dál od sebe, či jednoduše žáky stále sledovat. Škola může třeba požadovat, aby žáci odevzdali před místností, ve které probíhá zkoušení, mobily a ipody, dočasně odpojit WiFi připojení, zakoupit software odhalující plagiáty apod.

Z dlouhodobého hlediska je ale, podle autorů, možné zamezit podvádění pouze vytvořením takového školního prostředí, ve kterém se nepodvádět vyplatí víc, než podvádět. To však není úkol jenom pro jednotlivé školy, ale pro školní

systém jako takový: od jednotlivých stupňů škol až po zaměstnavatele. Například by školy měly zajistit učitelům, kteří odhalí podvádění, že nebudou postiženi případným negativním hodnocením ze strany studentů, nebo by žáci mohli být hodnoceni nejenom za výkon, ale i za morální chování apod. Současně by se mělo pracovat s žáky takovým způsobem, aby si osvojili školu požadované morální normy, a morální standardy byly součástí běžného organizačního chodu školy při současném zapojení jak rodičů, tak dotčené veřejnosti. Konkrétní doporučení nabízí kapitola *osmá*, a ačkoli jsou ve většině určené americké veřejnosti, kladem je, že jsou aplikovatelné i v našem školním prostředí.

Nesporným kladem publikace je dále její čtivost a přehlednost. Kromě logicky strukturovaného tématu k ní přispívá její poměrně neutřelý formát s ilustracemi tématu formou vložených rámečků s výňatky z novin či jiných tiskovin, přehledné grafy a tabulky, fiktivní dialogy případných aktérů a sumarizace každé kapitoly v jejím závěru.

Nutno říct, že autoři se zabývají spíš širšími souvislostmi školního podvádění než informacemi o podvádění jako takovém. Tady se nabízí srovnání s publikací dalšího amerického autora Cizka (Cizek, 2003). Pokud bych Cizkovu publikaci doporučila učitelům „v terénu“, přímo angažovaným ve výuce, publikace Davise, Drinana a Bertram Gallantové by podle mého názoru měla být povinnou četbou všech, kteří mají v popisu práce dělat dlouhodobá politická a koncepční rozhodnutí o směřování našeho školství. Autorům nelze upřít, že mají vizi, jak podvádění čelit, stejně jako strategii, jak tuto vizi úspěšně implementovat do vzdělávacího systému USA. Podmínkou je ale odvaha veřejně o problému mluvit, případně hledat vhodná politická řešení už i proto, že americký výchovně-vzdělávací systém slouží jako vzor pro další státy.

A co může dát tato publikace českému čtenáři? Jako hlavní přínos vidím to, že se vůbec zmíněnou problematikou zabývá a upozorňuje na nárůst podvádění na všech typech škol jako na problém, kterým je potřeba se zabývat. Autoři ho dokonce označují, spolu s korupcí, za rozhodující problém 21. století. Naproti tomu práce českých autorů o podvádění se objevují tak zřídka, že to až svádí k domněnce, že české školství podvádění jako problém nevnímá. Výjimkou jsou vysoké školy a akademické prostředí, které jsou nuceny řešit problém plagiátorství (Mareš, 2005a, b).

Literatura

- Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (Eds.). (2006). *Psychology of academic cheating*. Academic Press.
- Cizek, G. J. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Mareš, J. (2005). Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika*, 55(4), 310–335.
- Mareš, J. (2005). *Elektronické podvádění ve škole*. Dostupné z <http://www.osu.cz/icte/2005/31.doc>

Jana Vrbová

Zelenková, A. (2010). *Interkultúrne vzdelávanie v cudzích jazykoch na vysokej škole. Metódy a ich reflexia.*

Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Postupující globalizace světa vytváří tlak na osvojování cizích jazyků, zejména angličtiny, která se prosazuje jako tzv. lingua franca, tj. jako jazyk široce používaný i mimo rodilých mluvčích. Úměrně zájmu o cizí jazyky se objevují publikace, které se snaží jejich osvojení zajistit a ulehčit. Pozornosti si zasluhuje studie, která navazuje na světové i naše koncepce výuky cizích jazyků, ale do popředí staví hledisko interkulturního vzdělávání a aktivizující metody, o níž stručně referujeme.

Naznačená problematika je v publikaci A. Zelenkové podána v šesti kapitolách, které interkulturní vzdělávání v cizích jazycích přehledně a výstižně zpracovávají. První kapitola sleduje vztah jazyka a kultury, jak se projevoval v gramaticko-překladové, přímé, audio-lingvální a v komunikativní metodě. Druhá kapitola analyzuje pojem a obsah interkulturní kompetence. V další kapitole autorka objasňuje obsah interkulturního vzdělávání na vysoké škole, kde působí a kde již lze počítat se základy zvládnutí cizího jazyka. Vazby jazyka a kultury, interkulturní kompetence jsou osvětleny formulačně jasně se znalostí složitých vztahů v této oblasti, v kontextu našich publikací o cizojazyčném vzdělávání novátorsky.

Druhá část publikace se zabývá výukovými metodami, které umožňují interaktivní přístup. K realizaci interkulturního vzdělávání si autorka vybrala brainstorming, projektovou metodu, situační metodu, metodu případových studií a volné psaní. Výuku koncipovala jako akční a kvalitativní výzkum, který jí

v longitudinálním přístupu umožnil uplatnit různé formy a techniky výuky. Každé uvedené metodě je věnována samostatná kapitola, což umožnilo poměrně obsírně ozřejmit přínos jednotlivých metod i instruktivní popis procesu výuky.

Publikace je sice zaměřená na potřeby v situaci posluchačů nefilologických fakult vysokých škol, ale svým zpracováním a pojetím může být užitečná a podnětná i pro cizojazyčnou výuku vůbec. Je tomu tak proto, že autorka se opírá o obecnější pedagogické a psychologické poznatky a vhodně využívá také své vlastní bohaté zkušenosti z výuky cizích jazyků. Poutavost textu zvyšuje též autorčino zaujetí učitelskou profesí, čímž čtenáři nabízí vhled do tvořivé práce učitele.

V závěru studie autorka zobecňuje některé své zkušenosti a doporučuje osvědčené postupy pro edukační praxi. Cenné je zjištění, vyplývající z dlouhodobého výzkumného šetření, že studenti si uvedenými metodami nejen rozvíjejí vyšší kognitivní funkce, ale též emocionální složku své osobnosti, což při zaměření na interkulturní vzdělávání je zvláště přínosné. Uvedené metodické postupy přispěly k všestrannému rozvoji studentů, k prohloubení tolerance a předpokladů k společnému životu s různými kulturami. Autorka zdůrazňuje, že v interkulturním vzdělávání se tak prostřednictvím aktivizujících metod uplatnily poznatky z lingvistiky, didaktiky, psychologie, antropologie, sociologie, sociolingvistiky i ekonomie. Z uvedených závěrů vplynuly i nároky na profesionální způsobilost učitelů odborné angličtiny (i ostatních cizích jazyků). Autorčina studie by se mohla stát odrazovým můstkem pro další výzkumy v této oblasti a též ke zkvalitnění cizojazyčné výuky vůbec.

Josef Maňák

Határ, C. (2010). *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie.*

Nitra: PF UKF

Monografia C. Határa je vypracovaná v rámci vedecko-výskumnej úlohy VEGA SAV – MŠ SR č. 1/0244/08 a obsahuje štyri kapitoly. Samotný autor vníma publikáciu ako „reakciu na novoratifikované zákony z dielne rezortu školstva

a práce, sociálnych vecí a rodiny, ktoré svojim spôsobom posunuli slovenskú sociálnu pedagogiku a profesiu sociálneho pedagóga vpred“ (s. 91).

V prvej kapitole autor ponúka historický pohľad na vznik a rozvoj sociálnej pedagogiky nielen na Slovensku, ale aj v Nemecku a Poľsku, ktoré „možno považovať za kolísku sociálnej pedagogiky“ (s. 8). Treba oceniť, že tento historický exkurz je podložený dielami, postojmi a názormi autorov, ktorí či už v minulosti alebo v súčasnosti zastávajú popredné miesta v oblasti sociálnej pedagogiky. Absentujú nám tu však dôvody, príčiny, ktoré viedli k vzniku a rozvoju sociálnej pedagogiky na Slovensku. Tieto príčiny môžeme nájsť napr. u Z. Bakošovej¹. Autor sa namiesto toho zamerlal na podanie výpovedí o tom, ako chápu a vnímajú sociálnu pedagogiku jej slovenskí predstavitelia.

V druhej kapitole *Inštitucionalizácia a profesionalizácia sociálnej pedagogiky na Slovensku* autor poukazuje na dva dôležité zákony, ktoré definujú sociálneho pedagóga ako odborného pracovníka a vymedzujú jeho profesijné uplatnenie. Nielenže opisuje pracovnú náplň sociálneho pedagóga podľa Zákona č. 245/2008 a Zákona č. 317/2009, ale aj sám vymedzuje tie zariadenia a organizácie, ktoré z jeho pohľadu predstavujú pre sociálneho pedagóga možnosti profesijného uplatnenia. Následne sa venuje systému stredoškolského vzdelávania sociálnych pedagógov a ich pregraduálnej príprave na vysokých školách v SR. V rámci stredných odborných škôl dáva do popredia hlavne študijný odbor sociálno-výchovný pracovník, nakoľko má k sociálnej pedagogike najbližšie. Okrem zoznamu stredných odborných škôl, na ktorých sa daný odbor študuje, uvádza požiadavky, ktoré musí sociálno-výchovný pracovník spĺňať. V rámci pregraduálnej prípravy sociálnych pedagógov autor nielenže poukazuje na vysoké školy na Slovensku, ktoré umožňujú štúdium daného odboru, ale zároveň uvádza profil absolventa jednotlivých univerzít, ktoré pripravujú sociálnych pedagógov. Za významné považujeme autorove pripomienky týkajúce sa absencie záväzných vzdelávacích štandardov pre sociálnu pedagogiku v univerzitnej forme štúdia na Slovensku, čoho výsledkom je, že na jednotlivých fakultách je „badateľná rôznorodosť jednotlivých povinných, povinne voliteľných a odporúčaných predmetov“ (s. 31–32). Ako aj pripomienku, ktorou dáva do povšimnutia vzájomnú komparáciu študijného plánu a profilu absolventa s cieľom zistiť, „či daný študijný program pripravuje v skutočnosti takého odborníka, o akom pojednáva vo svojom profile absolventa“ (s. 32).

¹ Bakošová, Z. (2005). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Stimul.

Za ťažisko celej publikácie možno považovať jej druhú polovicu, v ktorej sa C. Határ venuje sociálnemu pedagógovi ako pomáhajúcej profesii, požiadavkám, ktoré sú kladené na jeho osobnosť, profesijným kompetenciám, funkciám a spolupráci sociálneho pedagóga s inými odborníkmi. Autor sám upozorňuje, že vzhľadom na rôznorodosť sociálnych situácií ako aj rôznorodosť klientov, s ktorými sociálny pedagóg prichádza do kontaktu, je veľmi ťažké zhrnúť a popísať jednotlivé požiadavky, ktoré sú kladené na osobnosť sociálneho pedagóga. Napriek tomu sa o to v publikácii úspešne pokúsil, pričom sa opiera a vychádza z názorov a klasifikácií viacerých domácich i zahraničných predstaviteľov sociálnej pedagogiky. Okrem osobnostných predpokladov venuje svoju pozornosť aj profesijným kompetenciám sociálneho pedagóga. Opäť sa inšpiruje nielen predstaviteľmi z oblasti sociálnej pedagogiky, ale ako sám priznáva aj platnou legislatívou, teoretickými štúdiami, analýzami študijných programov a profilmi absolventov sociálnej pedagogiky. Vďaka tomu podáva ucelený prehľad kľúčových profesijných kompetencií sociálneho pedagóga. Zároveň čitateľovi odporúča v rámci hlbšieho preštudovania profesijných kompetencií a cieľových skupín odborného pôsobenia sociálneho pedagóga zborníkovú publikáciu z medzinárodnej vedeckej konferencie SOCIALIA 2009. Samotný autor za cieľovú skupinu odborného pôsobenia sociálneho pedagóga považuje „intaktných, postihnutých, ohrozených a narušených jednotlivcov v detskom a juvenilnom veku, ktorí si vyžadujú odbornú sociálno-edukatívnu pomoc alebo starostlivosť“ (s. 53). Pre porovnanie uvádza oblasti uplatnenia sociálneho pedagóga, a teda cieľové skupiny v jednotlivých rezortoch Slovenskej republiky podľa B. Krausa, Z. Bakošovej, J. Hroncovej, I. Emmerovej a iných. Zdôrazňuje však, že „prioritnou úlohou v súčasnosti je odôvodniť opodstatnenosť sociálneho pedagóga aj v ostatných rezortoch, nielen v rezorte školstva a práce, sociálnych vecí a rodiny“ (s. 54).

V podkapitole *Kooperácia sociálneho pedagóga s inými pomáhajúcimi profesiami* autor zdôrazňuje význam spolupráce sociálneho pedagóga s ostatnými zložkami systému výchovného poradenstva a prevencie. Konkrétne spoluprácu však spomína len veľmi okrajovo. Pre lepšiu predstavu vzájomnej kooperácie sociálneho pedagóga s inými pedagogickými a odbornými pracovníkmi by sme uvítali aspoň jeden príklad spolupráce v konkrétnom prípade, s ktorým sa sociálny pedagóg vo svojej praxi môže stretnúť. Namiesto toho tu autor venuje pozornosť profesijným kompetenciám a pracovnej náplni odborných pracovníkov ako špeciálny a liečebný pedagóg či školský psychológ.

V poslednej kapitole *Metodika a vybrané nástroje sociálno-edukačného pôsobenia* sa autor venuje etapám sociálno-pedagogickej práce s problémovými deťmi a mládežou v inštitucionálnom prostredí. Ide o šesť na seba nadväzujúcich krokov, ktoré vypovedajú o slede profesijných činností sociálneho pedagóga. Ich podstata spočíva v identifikovaní, diagnostikovaní, riešení vzniknutých problémov klientov, v ich terciárnej prevencii a vo vyhodnotení efektívnosti použitého sociálno-edukačného opatrenia, nástroja a celkovej spolupráci klienta. Autor každý z týchto krokov podrobne rozpracováva, pričom upozorňuje na skutočnosť, že „neexistuje žiadny dokonalý a nemenný postup, tak ako neexistuje rovnaký a nemeniaci sa klient“ (s. 64), a preto podľa neho predkladanú metodiku sociálno-pedagogickej práce sociálneho pedagóga treba vnímať ako „model, ktorého funkčnosť overí iba samotná prax“ (s. 71).

V závere kapitoly sa autor v rámci jednotlivých subkapitol venuje nástrojom sociálno-edukačného pôsobenia, a to samotnej edukácii ako nástroja pomoci, sociálno-edukačnému poradenstvu a jeho metódam, ako aj sociálno-pedagogickej prevencii a profylaxii. V rámci jednotlivých stupňov prevencie kladie dôraz na niekoľko základných princípov, ktoré by mal sociálny pedagóg pri svojej profesii dodržiavať. Je potrebné oceniť autorovu snahu vysvetliť podstatu každého princípu ako aj diferenciaciu sociálno-pedagogickej profylaxie z hľadiska viacerých kritérií.

Významnou súčasťou celej publikácie sú autorove dodatočné poznámky pod čiarou, ktorými je dopĺňaný a často krát obohacovaný hlavný text.

Publikácia *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie* je podľa C. Határa určená

nielen študentom humanitných odborov, ako napr. pedagogika, sociálna pedagogika, sociálna práca a iné, ale tiež akademikom, ktorí sa usilujú o zavedenie predmetnej profesie aj do ďalších rezortov i samotným terénnym pracovníkom, t. j. učiteľom, vychovávateľom, sociálnym pedagógom, školským psychológom, výchovným poradcom, koordinátorom prevencie a iným, ktorí sa denne stretávajú tvárou v tvár s výchovnými problémami poruchami správania a emocionality, či sociálno-patologickými javmi u detí a mládeže. (s. 7)

Uvedenú publikáciu od C. Határa považujeme za prínos nielen pre študentov sociálnej pedagogiky, ktorým poskytuje bohaté informácie z oblasti sociálnej pedagogiky, ale aj pre samotných sociálnych pedagógov a iných odborných pracovníkov, ktorí navzájom v rámci svojich profesií často krát pri riešení rôznych problémov spolupracujú a dopĺňajú sa.

Ivana Šuhajdová

Jílek, D., Zezulová, J., Větrovský, J., Obrovská, L., Kapitán, Z., & Hořínová, A. (2011). *Studie o právech dítěte*.

Brno – Boskovice: Česko-britská o. p. s.

Publikaci s podtitulem *Implementace zkušeností dobré praxe ve vzdělávání v oblasti práv dětí ve Švýcarsku do podmínek ochrany práv dětí v České republice* vydala Česko-britská o. p. s. Studie navazuje na zkušenosti ve švýcarském prostředí s promyšleným prováděním základních ustanovení úmluvy o právech dítěte z roku 1989, která je výjimečným souborem univerzálních práv dětí.

Publikace *Studie o právech dítěte* čtenáři v *Předmluvě* přináší pohled již jmenovaného Jeana Zermattena na důležitost vzdělávání odborníků. Zabývá se úmluvou o právech dítěte jako univerzálním instrumentem, který směřuje ke všem odborníkům pracujícím s dětmi a pro děti, a který uznává stejná práva dětí na celém světě. Zdůrazňuje důležitost této publikace v tom, že věnuje pozornost některým hlavním otázkám aplikace úmluvy o právech dítěte a může být cenným nástrojem v rukou těch, kteří s dětmi a pro děti pracují.

Studie o právech dítěte obsahuje šest strukturovaných na sebe navazujících částí. Za každou kapitolou či statí je autory uveden seznam použité literatury. Vstupní kapitola je od prof. JUDr. Dalibora Jílka, CSc., vysokoškolského profesora mezinárodního práva. Autor statí nazval *Práva dítěte v kontextu*. Vývoj práv dítěte je zasazen do diskurzivních kontextů, jež se rýsují ve dvacátém století. Statí se završuje analytickým výkladem právního postavení úmluvy o právech dítěte z roku 1989 v českém a švýcarském právu.

Druhou kapitolou je *Justice nad mládeží*, kterou zpracovala JUDr. Jana Zezulová, Ph.D., která se trestním zákonodárstvím nad mládeží a trestně právní ochranou dětí zabývá na Nejvyšším státním zastupitelství v Brně. Autorka přehledně popisuje historii justice nad mládeží, trestní justici nad mládeží a základní modely zacházení s delikventní mládeží. Rozebírá aktuální zákon, který se týká odpovědnosti mládeže za protiprávní činy z roku 2003. Statí zakončuje analytickým pohledem na orgán sociálně-právní ochrany dětí a Probační a mediační službu s jejími úkoly.

O problematice *Vzdělávání dětí-migrantů – jak určit, co je dobrá a co špatná praxe* píše ve své statí Mgr. Jaroslav Větrovský, absolvent práva a doktorand ústavu mezinárodního a evropského práva Panevropské vysoké školy v Bratislavě. Zabývá se postavením dítěte migranta v přijímající společnosti a jeho

v mnohých ohledech specifičností. Dává do vzájemné podmíněné souvislosti lidská práva a vliv úmluvy o právech dítěte na hodnocení vzdělávání dětí-migrantů. Uvádí konkrétní příklady hodnocení dobré a špatné praxe při realizaci práva dětí-migrantů na vzdělání, zejména pokud jde o jazykovou přípravu v České republice a ve Švýcarsku.

Následující stať je nazvána *Dětská práce a právo na vzdělání*. Autorka Mgr. et Bc. Lucie Obrovská je právničkou Kanceláře veřejného ochránce práv a doktorandkou katedry právních dějin Právnické fakulty MU Brno. Autorka se nejprve zabývá dětskou prací, jejími podmínkami v kontextu práv dítěte, zákazem dětské práce a povolenou činností dětí a mladistvých v českém právním řádu. Postihuje problematiku rovného přístupu ke vzdělání a inkluzivního vzdělávání v realitě českého školství. Autorka upozorňuje na případy diskriminace v přístupu ke vzdělání romských dětí. Jako příklad rovného přístupu ke vzdělání autorka uvádí Švýcarsko a jiné země, kde, jak píše, máme možnost inspirovat se.

JUDr. Zdeněk Kapitán, Ph.D., ředitel úřadu pro mezinárodní ochranu dětí v Brně napsal stať, kterou nazval *Práva dítěte a vývoj společnosti*. V ní sleduje vývojové tendence v souvislosti se stavem materiálního výkonu ochrany práv dětí v české republice. Ve vybraných oblastech pojmenovává konkrétní problémy a poskytuje konkrétní návody jejich řešení a následně definuje oblasti systémových zlepšení. Popisuje mezinárodní spolupráci v činnosti úřadu pro mezinárodněprávní ochranu dětí. Autor věnuje pozornost vývoji společnosti v oblasti svěřením dítěte do péče a v oblasti adopce. Uvádí výsledky procesu mezinárodní adopce a vývojové trendy v oblasti adopčního práva.

Závěrečnou stať uvedené publikace je *Dítě a rodina*. Napsala ji Mgr. Anna Hořínová, právnička Kanceláře veřejného ochránce práv, doktorandka katedry občanského práva Právnické fakulty MU Brno. Zaměřuje se na rodinné právo. Vychází z vymezení rodiny a principu nejlepšího zájmu dítěte v rodinných souvislostech. Rodina a rodinné vztahy jsou chápány v souvislosti s ochranou práva na rodinný život. Autorka dává do souvislosti působení orgánu sociálně-právní ochrany dětí a možnosti výchovných opatření jak vůči rodičům, tak i dítěti. Je na místě, že autorka předkládá procesní souvislosti regulace vztahů mezi rodiči a dětmi.

Publikaci *Studie o právech dítěte* lze odborné veřejnosti doporučit nejen k přečtení, ale jako vhodný studijní materiál. Je možno ji získat prostřednictvím Česko-britské o. p. s. Jde o zdařilé, aktuální a v oblasti práv dětí přínosné

i potřebné dílo. Nejen podnětné, ale také poskytuje informace a poznatky pro studenty i absolventy zejména sociální pedagogiky, sociální práce, psychologie, práva, veřejné správy, ovšem i pro učitele a vychovatele, odborníky, kteří pracují s dětmi a pro jejich dobro.

Antonín Bůžek

Kasíková H., & Straková J. (Eds.). (2011). Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání. Praha: Karolinum.

Cílem publikace je prezentovat téma rovných vzdělávacích příležitostí a kvality vzdělávání jako vysoce důležitou problematiku při transformaci české školy. Publikace se zaměřuje primárně na základní vzdělávání, především v nižším sekundárním stupni. Zvýrazněn je hlavně rozpor základních tendencí ve vzdělávání a stavu řešení problematiky žákovské diverzity, individuálních vzdělávacích potřeb ve vztahu k pojetí výuky, reality diferenciacních a selektivních opatření ve škole. Těžiště publikace je v pedagogickém teoretickém i empirickém výzkumu, s propojením na přístupy sociologie vzdělání a pedagogické psychologie.

Bendl, S. (2011). Kázeňské problémy ve škole. Praha: Triton.

Aktualizované a doplněné vydání publikace nahlíží na kázeň jako na komplexní fenomén, poukazuje na souvislosti kázně a společenských disciplín, zejména pedagogiky a psychologie. Zabývá se vztahy mezi společností, školou a kázní, poukazuje na dobovou a společenskou podmíněnost kázně i na transkulturní rozdíly v oblasti chování a oceňování osobnostních vlastností. Publikace pohlíží na kázeň jako na antropologickou konstantu. Prezentuje kázeň jako nástroj ochrany žáků a učitelů ve školách, analyzuje funkce kázně ve škole a ve společnosti, poukazuje na nutnost reinterpretace pojmu kázeň ve vztahu k současné době. Podává přehled technik, pomocí kterých lze diagnostikovat projevy školní (ne)kázně. Velká pozornost je věnována kázní z pohledu psychologických směrů a škol. V knize jsou představeny jak specifické kázeňské programy zahraniční provenience, tak autorův návrh opatření na podporu kázně ve školách. Důraz je kladen na myšlenku, že účinné řešení (ne)kázně není věcí jednoho dílčího či izolovaného opatření, nýbrž vyžaduje komplexní přístup.