

# Recenze

---

---

## **Komenda, S. Vypočitatelná náhoda**

**Elementy počtu pravděpodobnosti a matematické statistiky.**  
**Olomouc: Vydavatelství UP, 2000. 187 s.**

Erudovaný statistik a zkušený vysokoškolský učitel prof. Komenda je autorem publikace, určené studentům nematematických oborů k seznámení se základy metod popisné a induktivní statistiky. Mnoho cenných informací, námětů na interdisciplinární využití znalostí z vysokoškolského kurzu pravděpodobnosti a statistiky a především řadu zajímavých úloh zde ovšem najde i poučenější čtenář – student učitelství matematiky nebo učitel matematiky s delší pedagogickou praxí.

Publikace je členěna do tří částí. Úvodní kapitola s názvem Jak poznáváme svět je stručným, ale výstižným popisem základů vědeckých metod. Na pozadí historických souvislostí vymezuje autor s přehledem a nadhledem jemu vlastním základní stochastické pojmy – výstižně, přitom srozumitelně, s ilustrací na řadě příkladů s potenciální aplikovatelností ve školské praxi.

Druhá část nazvaná Jak se počítá s náhodou je věnována základům počtu pravděpodobnosti – shrnutí principů, pomocí nichž statistika uchopuje a kvantifikuje neurčitost, nejistotu, náhodu. Kapitola je završena charakteristikou některých teoretických modelů rozdělení náhodných veličin (rovnoměrné diskrétní rozdělení, nula – jedničkové (elementární) rozdělení, binomické, Poissonovo, rovnoměrné, spojitě a normální rozdělení).

Závěrečná část má název Jak se žije s náhodou. Autor v ní zdůrazňuje význam statistiky jako opory vědecké metody. Připomíná názory D. Huma a T. G. Masaryka, pozornost věnuje statistickému odhadu a statistickému testu. Uvádí řadu zajímavých úloh, které využívají například Studentovo t-rozdělení; korelaci a regresi prezentuje na úloze z volební matematiky.

Publikace je doplněna přílohou – tabulkami percentilů některých rozdělení.

Knižka S. Komendy je nesporně užitečnou publikací pro učitele matematiky nejen pro svou odbornou kvalitu a zvolenou metodu zpracování. Z každé její stránky vyzařuje moudrost vzdělaného a kultivovaného člověka, který se chce se čtenářem o kousek této moudrosti podělit.

*Michal Novák*

## Klimeková, A. Filozofická antropológia. Náčrt problému autenticity človeka

Prešov, 1999

Doc. PhDr. Anna Klimeková, CSc. si vybrala pro zpracování ne zrovna nejlépe filozofickou problematiku. Téma patří do oblasti antropologie a řeší jeden z aktuálních, ale na stránkách naší literatury dosud málo zpracovaný problém autenticity člověka. Sledovaná otázka nemá jenom filozofickou dimenzi, je také otázkou pedagogickou, pomáhá pedagogice při sledování zákonitostí vztahu mezi subjektem a objektem výchovy. Vymezení pojmu autenticita člověka a jeho všestranná analýza znamená i poučení pro pedagogy, kteří by si pro hlubší uvědomění smyslu své pedagogické práce měli uvědomovat i její nejobecnější, filozofické souvislosti. Podle autorky je člověk autentickým tehdy, když vnímá sebe sama, vnímá vnímatele, tedy toho, kdo mě vnímá, a vnímá také vnímaného, tedy toho, koho já vnímám. Pojem autenticita pochází z řeckého termínu *authéntes* – pravý, vlastní, rukou zhotovený. Specifický význam má tento pojem v existencialistické filozofii, v níž se zejména zásluhou Martina Heideggera a Jean Paul Sartra používá k odlišení vlastního lidského bytí od bytí nevlastního. „Autenticita lidského bytí (*Dasein*) se projevuje nejenom v bezprostředním pochopení jeho smyslu, to jest existence, ale též ve starosti o jeho naplnění.“ (Klimeková, *Filozofická antropologie*, Prešov 1999, s. 48). Víme, že jmenovaná filozofie lidské autenticity má obrovský význam pro existencialistickou pedagogiku. Avšak pochopení smyslu lidského bytí a starost o jeho naplnění je také zájmem všech pedagogů. Je to zájem o člověka a jeho budoucnost a v tomto nasazení za lidskou bytost se dostáváme na pole pedagogiky a konkrétní práce s objektem naší výchovy, s žákem, studentem, mládeží.

Podle mnou sledované filozofické literatury se na Slovensku v poslední době filozofickým problémům člověka věnovala především autorka publikace. V České republice se této otázce věnuje dlouhodobě především prof. PhDr. Jaroslava Pešková, CSc. Tato specialistka, která se zabývá i filozofií výchovy, se v práci *Já, člověk* dotkla problematiky, která pomohla autorce monografie, ale pouze marginálně. Proto se upřímně přiznám, že po přečtení monografie jsem byl překvapený, co autorka v monografii dokázala.

Práce není rozdělena do jednotlivých kapitol, jak to u klasických monografií bývá. Je to spíše soubor ucelených studií, které mají vnitřní logiku a neformálně na sebe navazují. Jedenáct studií, které monografie obsahuje, analyzuje problém člověka z hlediska filozofické antropologie. Jsou osobitým způsobem zpracované a jsou na adekvátní úrovni současného stavu rozpracování dané problematiky. Monografie je založena na prostudování množství titulů zahraniční literatury. Autorka zřejmě dobře ovládá anglický jazyk a nemá potíže v přístupu k vhodným pramenům.

V práci mě zaujalo, že autorka v úvodu vysvětluje pojem filozofická a nefilozofická antropologie. Dále uvádí přehled o dějinách filozofické antropologie, což vyžadovalo též prostudování velkého množství pramenné literatury, a vysvětluje, jak už jsem výše uvedl, pojem autenticity člověka. Tento problém analyzuje v jed-

notlivých částech práce. V kapitole *Filozofická reflexia niektorých problémov autenticity človeka* se autorce podařilo podat vlastní názor na danou problematiku, který rozvíjí v dalších kapitolách. Současná situace světa nás zavádí do krizových individuálních a sociálních situací. Těchto sociálně chaotických problémů se autorka dotkla v dalších částech práce – *K problematike krízi autenticity človeka, Kríza autenticity človeka, Etika sociálnych dôsledkov*. Pro dnešní poměry jsou problémy, řešené ve jmenovaných kapitolách, zvláště aktuální.

V dalších částech práce si autorka sama klade otázku, kam kráčí autenticita člověka. Toho se týkají dvě studie – *Quo vadis autenticita človeka I., II.* a *Je problematika autenticity mŕtva?* Poslední ze jmenovaných studií je také závěrem monografie. Autorka v ní shrnuje to, k čemu dospěla na základě předchozích úvah. Problémy člověka jsou stále otevřenými otázkami, jeho autenticita, vlastní a pravé bytí, tím více. Přitom je známý fakt, který autorka zdůrazňuje jako vlastní krédo, že čím člověk o sobě víc ví, tím problematičtější se sám sobě jeví a zdá se mu, že o sobě vlastně neví vůbec nic.

Monografii doc. PhDr. Anny Klimekové hodnotím jako výrazný přínos nejenom k rozvoji filozofické antropologie, ale svým zaměřením na filozoficko-etické problémy sociální situace lidí i jako upřímnou lidskou starost o hledání východisek z krizových situací člověka. Tímto zájmem o člověka a jeho budoucnost získala publikace i pedagogickou dimenzi. Je využitelná i pro pedagogy, učitele, kteří chtějí vychovávat na základě hlubinného pochopení smyslu své práce.

Vím, že autorka není jenom specialistkou na filozofii, zabývá se i etikou výchovy a v mnohých studiích se konkrétně zaměřuje na multikulturní výchovu se zaměřením na romského žáka. Protože se těmito otázkami zabývám dlouhodobě také, dovedu ocenit, že práce Anny Klimekové je i filozofickým základem pro poznání výchovy identity romského žáka a romské rodiny, k poznání multikulturních pedagogických procesů, které se odehrávají v současné společnosti. V tomto směru je tato filozofická práce využitelná i v oblasti moderní pedagogiky.

*Jaroslav Balvín*

## **Podnětná publikace o problémech současné evropské mládeže**

V roce 2000 vydala Rada Evropy ve Štrasburku studie tří expertů o tendencích a problémech současné evropské mládeže: Andy Furlong, Barbara Stalder, Anthony Azzopardi, *Vulnerable Youth – European Youth Trends 2000 (Education – Employment – Leisure; 67 stran formátu A4)*. Zabývají se otázkami zranitelnosti současné mládeže v důležitých oblastech jejího života: ve škole, v zaměstnání a volném čase; charakterizují faktory zranitelnosti a rizik, jež dnes dále sílí; definují problémy a překážky vznikající při přechodu mladých lidí do světa dospělých; jsou vzhledem do mezinárodních iniciativ, které tato rizika mají snižovat.

Publikace je určena těm, kdo se podílejí na vytváření politiky vzhledem k mládeži a pracovníkům výzkumu i praxe této oblasti.

Současnost i budoucnost mládeže vzbuzuje dnes právem rostoucí zájem jak pro ni samotnou, tak také z hlediska jejího významu pro další rozvoj společnosti. Publikace na pár desítkách stránek přináší základní faktografii a zejména v hutné, zkratkové podobě přehled vývojových tendencí i východisek pro řešení problémů. Rozbor se týká především členských zemí Evropské unie, v některých případech však také zemí střední a východní Evropy. Pokud jde o prameny, vychází z anglicky psané literatury počínaje 60. lety a zejména z publikací vydaných ve Velké Británii a USA.

1) Studie „**Zranitelnost a vzdělávání**“ se zabývá trendy středoškolského a vysokoškolského vzdělávání; klíčovými faktory a riziky výchovných trajektorií a opatření z nich vyplývajících; způsoby, jak tuto zranitelnost oslabovat.

- Rostoucí účastí na střední škole dnes již většinové a dále na vysokoškolském vzdělávání; sblížením akademického a profesního vzdělávání; nutností zvyšovat jeho flexibilitu. Tento vývoj paradoxně nevede k růstu nákladů na výchovu, neboť její podíl na DPH naopak klesá.
- V r. 1995 získalo v zemích EU 71 % 22letých nejméně vyšší stupeň všeobecné nebo odborné střední školy; přitom však byly mezi jednotlivými zeměmi značné rozdíly; na předních místech byly skandinávské země a Rakousko (mezi 92 %–84 %), na opačné straně žebříčku Lucembursko a Portugalsko (53 % a 46 %). V zemích střední a východní Evropy se v tomto směru projevila výrazná pozitivní akcelerace, podpořená i poklesem početnosti příslušné věkové skupiny. V témže roce měl vysokoškolské vzdělání každý pátý občan EU mezi 30–34 roky (nejvíce ve Švédsku 31 %, nejméně v Itálii 9 %). Ve 12 zemích střední a východní Evropy se podíl 20–24letých v tomto směru od 70. do počátku 90. let zvýšil ze 16 % na 23 %.
- Vzdělání poskytuje rostoucí množství vědomostí, i když v některých zemích se projevují mezery ve výuce literatury, matematiky a přírodních věd a značné deficity i v počítačové gramotnosti, znevýhodňující mladé lidi na trhu práce. Rozvoj vzdělávání přitom není spjat s oslabováním vztahů s rodinným zázemím a mladí se zvláštními potřebami (například handikapovaní) jsou do systému spíše integrováni než z něho vylučováni.
- Mezi limitující faktory dosahování vyššího vzdělání pak patří předčasné odchody ze školy a existence zvláště zranitelných skupin mládeže (například z ekonomicky slabších rodin, s malou výchovnou zkušeností rodičů, z jiných etnik, imigrantů a migrujících).

2) „**Zranitelnost a mládež na trhu práce**“ zahrnuje přehled hlavních trendů v začleňování na trh práce, faktorů její zranitelnosti i námětů, jak jí čelit:

- Skutečností je, že se nezaměstnanost stává normální součástí přechodu mnoha mladých lidí ze školy do života i v těch případech, kdy získali dobrou a náročnou kvalifikaci. Rozšiřuje se praxe zaměstnání pouze na částečný úvazek;

omezují se podpory, což zvyšuje nebezpečí růstu chudoby mladých lidí a prodlužování jejich závislosti na rodičích; oslabují se vazby mezi vzděláváním a prací; rostoucí počet mladých lidí bez práce nebo polozaměstnaných je vnímán jako vážný problém i v těch zemích, kde jejich počet není dnes příliš vysoký; v postkomunistických zemích je přechod ze školy do práce charakterizován jako chaotický a vyznačuje ho tendence k poklesu mzdy.

- Mezi zranitelné skupiny mládeže v těchto souvislostech patří zejména: jedinci bez vyššího stupně středního vzdělání a pouze se základními vědomostmi; z rodin, jež nemají možnost nebo neprojevují ochotu finančně jim pomáhat; mladí delikventi, bezdomovci, invalidé nebo osamocené matky. Negativně působí rovněž neúčinnost zemědělavacích, výcvikových nebo nápravných programů; v postkomunistických zemích pak mezery ve znalosti cizích jazyků a ovládnutí informačních technologií.
- Návrhy na řešení situace proto obsahují: přerušit trvající proces deprivace způsobené chronickou nezaměstnaností; pracovní a životní nejistoty odstraňovat pomocí rekvalifikace; zvyšovat pružnost připravenosti budoucích pracovníků, aniž by se přitom usilovalo o přísnou regulaci vývoje vztahů mezi vzděláváním, výcvikem a prací; hledat nové možnosti přípravy pro částečný úvazek pracovníků.

3) S oblastí vzdělávání a práce je více či méně, přímo či zprostředkovaně spjat také volný čas, jemuž se věnuje třetí studie nazvaná „**Volný čas, nebezpečí a zranitelné cesty**“. Obsahuje jeho základní charakteristiku, tendence vývoje, reálné i možné přínosy.

- Konstatuje přetrvávající podceňování významu a možností volného času; přitom se v jeho průběhu mohou rozvíjet schopnosti a další předpoklady mladých lidí jako východiska k životnímu úspěchu, k přijímání skupinových norem nebo k rozvoji kompetencí pro neformální výchovu ve skupině. Proti převažujícímu názoru o dostatku volného času mladých lidí však realita podle názoru autora potvrzuje, že jeho nemalou část musí věnovat studiu nebo práci na částečný úvazek.
- Rostoucí vliv na volný čas získává komerce; zranitelnost mladých lidí v jeho průběhu zvyšuje nedostatek finančních prostředků i stále malá pozornost věnovaná tvořivým aktivitám. Nové šance volného času podle existujících šetření oceňují především: dospívající mládež a mladí dělníci; nezbytným se však jeví rozvíjet jeho možnosti vzhledem k věkové skupině mladých dospělých.
- Klíčovým problémem je, jak volný čas učinit nástrojem bohatého, všestranného osobního rozvoje od mládí a jak příslušné aktivity i jejich vyústění přenášet do průběhu celého života dospělého.

**Autor studie věnuje pozornost důležitým otázkám, na které se z různých důvodů (hlavně však pro podceňování) často nedostává:**

- Úvodem vymezuje tři základní přístupy k vymezení oblasti i pojmu „volný čas“: jako času, který „zbývá“ po práci a naplnění biologických a dalších potřeb člověka (residual approach, Resttheorie); druhý přístup klade důraz na

volnočasové aktivity (J. Dumazedier); třetí kombinuje oba předchozí přístupy, doplňuje je však o osobní dimenzi a volný čas pojímá jako postoj a způsob myšlení (P. Kelvin). Studie dále odpovídá na otázky jako: Co je to volný čas a čím by měl být? Východiskem a požadavkem na člověka přitom je: „Být schopen naplňovat volný čas rozumně je posledním výtvozem civilizace.“ (B. Russell). Volný čas mládeže je prostorem pro individuální rozvoj, seberegulaci i pro interakci s dospělými.

- Na významu nabývá výchova k volnému času, protože role spotřebitele může při současné komerční nabídce převládnout na úkor vlastní tvořivé aktivity. Činnosti volného času vycházejí vstříc přání mládeže o autonomii a potřebě vytvářet si ucelený pohled na svět stejně jako odpovědnosti společnosti za to, že se bude zmenšovat dosah zranitelných životních stylů; k tomu lze využívat jak formální, tak neformální výchovy.
- Studie charakterizuje alternativní pojetí volného času ve dvou základních přístupech: jako času uzavřeného, regulovaného, legislativně řešeného; a protikladu tohoto pojetí, které odmítá jeho svazování pravidly a restrikcemi. V tomto prostoru pak žije a svoje aktivity volí mládež, která vítá rady, příklady a zejména možnost sebeuplatnění a odmítá poručníkování.
- Významným faktorem vlivu na volný čas jsou probíhající sociální změny včetně nových vzorců uplatnění mládeže na trhu práce (smluvní práce – kratší pracovní týden – klouzavá pracovní doba aj.). Jejich důsledkem je vznik tzv. kapesního času (pocket of time). Na vzestupu je rovněž ekonomizace volného času se všemi důsledky z toho plynoucími: novými možnostmi volby činností, avšak také vznikem nových nerovností a dalších nežádoucích důsledků; růstem nákladů na specifické aktivity; nebezpečím úzce spotřebitelského přístupu.

Soubor všech tří studií je podnětný i proto, že obrací pozornost k rubové stránce vrůstání současné mládeže do společnosti a odkrývá rizika a nebezpečí jejich cest do dospělosti. Naznačené trendy a východiska střídě dokládá přehledem faktografie, která potvrzuje značné rozdíly v úrovni nejen mezi zeměmi západní, střední a východní Evropy, nýbrž také mezi různými zeměmi EU. Významné je odkrývání souvislostí všech tří řešených oblastí života mladých lidí i dílčí krok směrem k rozšíření pozornosti také přes hranice EU. Seznamovat se se současnými tendencemi a důsledky vývoje v evropské patnáctce znamená poznávat fakta a trendy, jež se nás týkají již dnes a jež také naše společnost musí brát plně na vědomí a řešit.

Kontakt: European Youth Centre

30 Rue Pierre de Coubertin

67000 Strasbourg

France

Fax: 00333/88 41 27 77

E-mail: youth@coe.int

## **Riefová S. F. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD**

**Praha: Portál, 1999, 140 s. ISBN 80-7178-287-4**

Dostává se nám do rukou obsáhlá kniha, která se zabývá specifickými poruchami chování. U nás je známe hlavně pod označením lehké mozkové dysfunkce (LMD). Dnes se můžeme setkat i se zkratkami ADD či ADHD. Kniha je psána jako příručka, proto v ní nenajdeme dlouhé teoretické úvody, ale spíše konkrétní rady a návody pro práci s dětmi, které trpí LMD.

Publikace je určena především učitelům, vychovatelům ve školách, poradenským pracovníkům, ředitelům škol. Užitek z ní budou mít ale i rodiče, kteří nejlépe vědí, jak je výchova dětí s LMD namáhavá.

Autorka knihy je absolventkou pedagogiky a speciální pedagogiky na Univerzitě v Illinois. Přes dvacet let učí děti s poruchami chování a učení.

Celá kniha se člení na jednatřicet kapitol. Většina z nich je na konci doplněna krátkými rozhovory nebo zkušenostmi lidí, kteří trpěli nebo trpí specifickými poruchami učení a chování.

V první kapitole nás autorka velmi stručně seznamuje s definicí ADD/ADHD, uvádí charakteristické projevy chování dětí s poruchou pozornosti bez hyperaktivity (ADD) a typické projevy chování dětí s poruchou pozornosti, kterou doprovází hyperaktivita (ADHD). Dále jsou zmíněny možné příčiny syndromu ADD/ADHD.

Druhá kapitola přináší přehled nejvýznamnějších faktorů, které ovlivňují práci s dětmi se syndromem. Jedná se většinou o rady, jak například pro dítě uspořádat prostředí, jak komunikovat s rodiči, jak využívat týmové práce a podobně.

Zajímavá je třetí kapitola uvádějící seznam věcí, kterým je třeba se vyhnout. Mnohé rady lze s úspěchem využít i u dětí bez poruch. Komplexní program péče je náplní další kapitoly. Autorka uvádí, co všechno lze pro dítě udělat a jaká opatření jsou možná.

Pátá kapitola se věnuje otázkám prevence problémového chování ve třídě. Děti se specifickými poruchami chování a učení budou nejlépe prospívat ve třídě, která má určitou strukturu a kde nevládne chaos. Je pro ně nezbytné, aby se cítily ve třídě bezpečně, aby přesně věděly, co se do nich očekává. Pro mnohé učitele bude jistě přínosem krátký přehled odpovědí na otázku typu: Co mám dělat, když... (se dítě vůbec neovládá, nedokáže sedět v klidu, je impulzivní a podobně).

V další kapitole se autorka podrobněji zabývá způsoby, jak předcházet nežádoucímu chování dětí během přechodů z jedné činnosti ke druhé a v době, kdy výuka neprobíhá. Víme, že jsou to kritické chvíle, kdy dochází k největším problémům.

Následující kapitola rozebírá způsoby, jak zaměřit, upoutat a udržet pozornost žáků. Metody výuky organizačních a studijních dovedností jsou náplní osmé kapitoly. Žáky je nutné naučit správnému zaznamenávání úkolů, technikám organizace času a podobně.

Multisenzorická výuka je pro děti s ADD/ADHD velmi důležitá. Žák musí zapojovat co nejvíce smyslů. Většina žáků se nejlépe učí zrakovými a hmatovými

(pohybovými) vjemy. Pouze patnáct procent se učí lépe sluchem. Proto, pokud učitel užívá převážně formu přednášek, mnohé z žáků neosloví.

Další čtyři kapitoly přinášejí přehledný soubor metod výuky čtení, psaní, mluveného projevu, metody výuky psaní a slohu a metody výuky matematiky. Zvláštní pozornost je věnována metodám pro udělování pokynů.

Autorka se domnívá, že děti se specifickými poruchami učení a chování mohou mít prospěch z toho, pokud učitel využívá kooperativního učení. Přestože je zatím kooperativní vyučování stále málo používané, je velmi prospěšné, protože vede k budování dobrých vztahů mezi žáky ve třídě. Děti s ADD/ADHD mají problémy v navazování a především udržování kamarádkých vztahů. Kooperativní učení jim může v tomto směru usnadnit jejich počínání, protože napomáhá budovat sociální dovednosti.

Stylům učení je věnována další zajímavá kapitola, ve které je připomenuto, že každý člověk má svůj osobitý styl učení a že je nutné tento styl respektovat, pokud chceme dosahovat efektivního učení. Autorka uvádí přímo náměty, jak se přizpůsobit jednotlivým stylům učení a respektovat tak jejich zvláštnosti.

Za velmi důležitou považujeme kapitolu, která se zabývá postupy relaxace, řízené imaginace a vizualizace. Odpočinek je u dětí s ADD/ADHD velmi důležitý a bohužel často opomíjený. Najdeme zde konkrétní náměty, jak například postupovat při dýchání, jak uplatnit prvky jógy a podobně. Na tuto kapitolu navazuje další, ve které je rozebrána role hudby. Hudba může pomáhat vytvářet náladu, může působit motivačně i relaxačně. Najdeme zde seznam doporučených hudebních děl, které jsou vhodné pro děti.

Komunikaci s rodiči se věnuje autorka v dalších částech, kdy zdůrazňuje, že je nezbytné budovat vztahy spolupráce a vzájemné podpory mezi rodiči a učiteli. Vhodně tato doporučení ilustruje poutavě psaný příběh jednoho rodiče dítěte s poruchou.

V našich podmínkách se zatím ve srovnání se západními zeměmi příliš neseťkáváme s farmakoterapií. Nicméně je vhodné se seznámit s nejběžnějšími léky, které se používají, a s problémy, které mohou doprovázet medikaci ve škole.

Další kapitoly rozebírají působení mateřských, základních a středních škol na žáka s ADD/ADHD. V USA má mateřská škola poněkud jinou podobu. Spíše se jedná o jakýsi přípravný ročník před vstupem do základní školy. I přesto lze některé náměty pro práci s dětmi uplatnit i v našich mateřských školách nebo později v prvních třídách základních škol. Učitelé zde najdou konkrétní doporučení, jak zlepšit výuku ve škole, jak pomáhat žákům v jejich nesnázích. Oceňujeme, že autorka nezapomněla ani dobu středoškolského vzdělání jedinců s ADD/ADHD, která bývá většinou opomíjena, protože se vychází z mylného přesvědčení, že poruchy už v tomto období neexistují, že se z nich jedinec „vyléčil“.

Další kapitoly se zabírají rozbohem skutečných případů (jeden žák s ADD s výraznou hyperaktivitou a jeden žák s ADD bez hyperaktivity) s následným plánem konkrétních opatření.

Prostředím školy a jeho vlivem na žáka s poruchou se zabývají následující části knihy. Je zmíněna role vedení školy, možnosti týmového vyučování a spolupráce



učitelů, role dobrovolníků a pomocníků. Není opomenuta ani školní dokumentace a spolupráce s lékařem a zdravotnickými zařízeními. S tím souvisejí posudky a hodnocení žáka a jeho zařazení do speciálního programu (v našich podmínkách mluvíme o tzv. integrovaných žácích). Zajímavé budou pro čtenáře i dva speciální programy, z nichž jeden je určen pro střední školy.

Autorka uzavírá svoji knihu sdělením, že pro naše děti jsou rozhodující lidé, které ve škole máme, protože každé dítě potřebuje mít blízko sebe někoho, kdo má o něj zájem a kdo ho povzbudí. Děti se musí stát v naší společnosti prioritou!

Za velmi přínosnou pokládáme kapitolu, kterou napsala PaedDr. A. Kucharská a která stručně nastiňuje situaci v péči o děti s ADD/ADHD u nás. Mimo jiné je zde uveden přehled dokumentů, které se týkají problematiky dětí s ADD/ADHD.

Přestože autorka popisuje především situaci, která je v USA, můžeme získat mnohé podněty pro práci s dětmi s ADD/ADHD i v našich podmínkách. Odlišnosti (většinou drobnější) nacházíme hlavně v organizaci jednotlivých stupňů škol, legislativě a důrazu na farmakoterapii.

Celý text je doplněn ilustracemi, které vhodně odlehčují tak obtížné téma, jako poruchy pozornosti určitě jsou.

Knihu lze doporučit všem, kteří se chtějí bez velkého teoretizování dobrat konkrétních rad a návodů, jak pracovat s postiženými dětmi. V tom vidíme hlavní přednost publikace. Mnohé náměty poslouží i v práci s dětmi bez postižení.

*Dita Janderková*

## Errata

Do článku PhDr. Ladislava Poláška, CSc., „125. výročí vzniku Učitelského ústavu v Příboře“ (PO 4/2000) se na stranách 113–115 vloudily následující chyby, na něž nás autor upozornil:

- S. 113, čtvrtý odstavec shora: Za větou „Kulturním a vzdělávacím působením má v kulturní historii regionu trvalé místo“ chybí nový odstavec. Věta patří F. Dobiášovi, nikoliv následujícímu V. Krestovi.
- S. 114, čtvrtý odstavec shora: Podobně chybí odstavec za větou „V kulturních dějinách má trvalé místo“, která patří k A. Myškoví.
- S. 115, desátý řádek shora: Místo „č. 13, 1973“ má být „č. 18, 1976“.

Za chyby se autorovi i čtenářům omlouváme.

*Redakce*