VĚDECKÝ ČASOPIS
ISSN 2570-7612
ROČNÍK 4 | ČÍSLO 1 | 2020

DIAGNOSTIKA A PORADENSTVÍ V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH

AKTUÁLNÍ OTÁZKY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY V PORADENSKÉ I EDUKAČNÍ PRAXI

VYSOKÁ ŠKOLA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU
PALESTRA, SPOL. S R.O.

PALESTRA

VĚDECKÝ ČASOPIS

ISSN 2570-7612

ROČNÍK 4 | ČÍSLO 1 | 2020

DIAGNOSTIKA A PORADENSTVÍ
V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH

AKTUÁLNÍ OTÁZKY
SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY
V PORADENSTVÍ I V EDUKAČNÍ PRAXI

PALESTRA®
Vysoká škola tělesné výchovy a sportu

DIAGNOSTIKA A PORADENTSTVÍ V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH VĚDECKÝ RECENZOVANÝ ČASOPIS

Vědecká rada

doc. PhDr. Jaroslav Balvín, CSc. Univerzita Tomáše Bati, Zlín
Prof. ThDr. Josef Dolista, ThD. Ph.D., 1LF UK, Praha
PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D., FF UPCE Pardubice
Prof. Dr. Elena Gonchareva, Ph.D., Institute of Special Education of Russian Academy of Education Moskva
doc. MUDr. Lidmila Hamplová, PhD., Vysoká škola zdravotnická o.p.s. Praha
doc. PhDr. Petr Hlaďo, Ph.D., Masarykova univerzita Brno
doc. MUDr. Alena Kobesová, Ph.D. 2. LF UK, Praha
doc. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D., Pedagogická fakulta UK Praha
PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D., Filozofická fakulta UK Praha
Mgr. Eva Marková, Ph.D., Vysoká škola zdravotnická Praha
Prof. MUDr. Pavel Maruna, CSc, FF TU Trnava
doc. PhDr. Jitka Němcová, PhD., Vysoká škola zdravotnická Praha
doc. PhDr. Beata Pitula, PhD., Universita Ślaski, Katowice, Poland
Dr. Ekaterina Popova, Ph.D., Russian Academy of Sciences Moskva
PhDr. Peter Rusnák, Ph.D., FF TU Trnava
Prof. PhDr. Wenceslava Sacher, Ph.D., Wyższa Szkola Pedagogiczna im. J. Korczaka w Katowicach
doc. PhDr. Daniela Stackeová, Ph.D., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r.o. Praha
PhDr. Klára Špačková, Ph.D. UK Praha
Prof. PaedDr. Gabriel Švejda, CSc., FAMO Písek
doc. PhDr. Pavel Tilinger, CSc., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r.o. Praha
Mgr. Katarína Maria Vadíková, Ph.D., FF TU Trnava, SR
Prof. PhDr. Alena Vališová, PhD., Masarykův ústav ČVUT Praha

Šéfredaktorka: doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D.

Výkonná redaktorka: Alena Malcová

Hlavní editor vydání: doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D.

© Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r.o.
Praha 2020

ISSN 2570-7612

OBSAH

EDITORIAL **4**

Dita JANDERKOVÁ **6**

SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ Z POHLEDU KVALITATIVNÍ METODOLOGIE

SPECIFIC LEARNING AND BEHAVIOURAL DISORDERS IN TERMS OF QUALITATIVE METHODOLOGY

Markéta ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ **28**

ROPRATEM – NÁSTROJ PRO ROZVOJ PRACOVNÍHO TEMPA A REEDUKACI DÍLČÍCH OSLABENÍ VÝKONU. Pilotní studie – kvalitativní hodnocení efektivity.

ROPRATEMP – A TOOL FOR WORKING PACE DEVELOPMENT AND REEDUCATION OF PARTIAL PERFORMANCE WEAKNESSES. Pilot study – evaluation of effectiveness

Tereza HOUŠKOVÁ **35**

WILDERNESS THERAPY, NEBOLI TERAPIE DIVOČINOU

WILDERNESS THERAPY OR TERAPIE DIVOČINOU

Jana SKARLANTOVÁ, Martina MAYEROVÁ **46**

VYUŽITÍ VÝTVARNÝCH TECHNIK PRO SENIORY V DOMOVĚ SE ZVLÁŠTNÍM REŽIMEM

USE OF ART TECHNIQUES FOR SENIORS IN A HOME WITH A SPECIAL REGIME

Petr ADAMEC, Dita JANDERKOVÁ **64**

EVALUACE PORADENSKÝCH SLUŽEB NA VEŘEJNÉ VYSOKÉ ŠKOLE

EVALUATION OF COUNSELING SERVICES AT A PUBLIC UNIVERSITY

MEDAILONEK – PhDr. Marta KREMLIČKOVÁ **81**

MEDAILONEK – PaedDr. Zdeněk MARTÍNEK **84**

ZPRÁVY – POZVÁNKA NA KONFERENCI **86**

RECENZE – ŠPATENKOVÁ, Naděžda a kol. *Krize a krizová intervence*. (*Markéta Švamberk Šauerová*) **87**

RECENZE – DVOŘÁKOVÁ, Vladimíra a Jiří SMRČKA. *Lesk a bída vzdělávání* (*Dita Janderková*). **89**

PUBLIKAČNÍ VÝZVA **92**

DIAGNOSTIKA A PORADENSTVÍ v pomáhajících profesích
4(1), 2020: 4-5
dap@palestra.cz

EDITORIAL

Vážení čtenáři, milí kolegové,

dostává se vám do rukou další číslo časopisu Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích, tentokrát věnované problematice speciální pedagogiky jak na úrovni konkrétní poradenské péče, tak na úrovni využití přímo ve školách různého stupně.

Práce speciálních pedagogů nabývá na stále většího významu, přitom ze společenského hlediska není dostatečně doceněná. Významně se podílejí nejen na diagnostice specifických potřeb žáků a studentů a volbě vhodných reedukačních postupů, ale mají na starosti i řešení poruch chování, jejichž rozsah a hloubka nabývají na stále větší intenzitě.

Cílem tohoto čísla je poukázat na aktuální trendy v oblasti speciální pedagogiky, nové techniky používané v reedukaci a seznámit čtenáře i s oblastí poradenské péče poskytované studentům vysokých škol.

Příprava šestého čísla byla do velké míry poznamenaná koronavirovou pandemií a vyhlášením nouzového stavu a rozhodně nelze napsat, že by tato situaci byla příznivá pro publikační tvorbu. Naopak, právě odborníci, kteří se podílejí na provozu poradenských a speciálně-pedagogických center byli maximálně vytížení v terénu, neboť měli pohotovostní služby na krizových linkách, pomáhali rodičům řešit vzniklé nestandardní situace a snažili se podpořit snahu rodičů pokračovat v reedukačních cvičeních i bez přímé, resp. osobní podpory a zpětné vazby specialisty.

Přesto můžeme čtenářům nabídnout velmi zajímavé články, a kolegům, kteří přislíbili spolupráci na přípravě tohoto čísla, patří ještě větší dík, než obvykle.

Vysoce aktuální je dnes problematika poruch učení a chování, na nárůst žáků a studentů s těmito obtížemi reaguje velmi úspěšně Dita Janderková s příspěvkem Specifické poruchy učení a chování z pohledu kvalitativní metodologie. Představovaný průzkum staví na polostrukturovaných hloubkových rozhovorech, pozorování, obsahové analýze výsledků činnosti a dokumentaci jednotlivých respondentů. V příspěvku jsou rovněž definovány specifické poruchy učení a chování, je zmíněna jejich etiologie, symptomy, diagnostika a možnosti reedukace.

Za tímto příspěvkem následuje text Markéty Švamberk Šauerové, který čtenářům přibližuje jeden z nových akreditovaných reedukačních programů zaměřených na nápravu deficitu dílčích funkcí – a to zejména zaměřený na rozvoj pracovního tempa ROPTRATEM (autorky akreditovaného programu jsou Kopecká, Žeňková, 2017). Uvádí obecnou charakteristiku programu, vhodný typ klientů, popis postupu a výsledky pilotního ověřování na několika klientech, s nimiž v průběhu jednoho roku měla možnost spolupracovat. Obrovskou výhodou programu je, že je velmi dobře využitelný jak pro žáky základních škol, tak i žáky škol středních.

Třetí příspěvek je věnovaný velmi zajímavé, a troufám si tvrdit, relativně málo známé, terapii divočinou a jejímu vymezení ve vztahu k terapii dobrodružství a terapii zážitkem. Autorka příspěvku Tereza Houšková, doktorandka Palackého Univerzity v Olomouci, se terapii divočinou věnuje dlouhodobě, jak v teoreticko-odborné rovině, tak zároveň jako přímá organizátorka a lektorka terapie divočinou.

Další příspěvek seznamuje čtenáře z pohledu vysokoškolské vyučující a vedoucí bakalářské práce Jany Skarlantové s výsledky

práce zaměřené na volbu vhodných výtvarných technik u seniorů v domově se zvláštním režimem, jejíž autorkou je Martina Mayerová, tedy jde o článek připravený ve spoluautorství.

Jak si jistě čtenáři povšimli, postupně se z oblasti základních škol přesouváme ke kategorii dospívajících a dospělých. Celé číslo tedy uzavřeme příspěvkem zaměřeným na představení systému poradenství na konkrétní vysoké škole, autorů Petra Adamce a Dity Janderkové, přičemž důraz je kladen na poradenství pro studenty se specifickými potřebami. Příspěvek obsahuje výsledky dotazníkového šetření realizovaného v roce 2019, jehož cílem bylo zjistit míru spokojenosti studentů se specifickými potřebami se službami Poradenského a profesního centra konkrétní vysoké školy.

Ve „Zprávách“ najdete informaci o plánovaném 5. ročníku konference věnované zážitkové pedagogice „Pohyb a prožitek v multioborovém pojetí, jejíž záštitu pro letošní rok převzala Česká pedagogická společnost, sekce zážitkové pedagogiky a na níž přislíbila účast řada skvělých odborníků z této oblasti nejen z domácího prostředí, ale i ze zahraničí (Slovensko, Litva, Německo).

V rubrice „Medailonek“ přinášíme tentokrát dva příspěvky. První vzpomínkový medailonek věnovaný úžasné kolegyni a vysokoškolské pedagožce PhDr. Martě Kremličkové, kterou jsem měla osobně tu čest poznat a možnost chodit na její semináře, připravil její dlouholetý spolupracovník a rovněž vynikající vysokoškolský učitel Jaroslav Koťa. Druhý je věnován neméně skvělému kolegovi – etopedovi PaedDr. Zdeňku Martínkovi ostatními členy pedagogicko-psychologického týmu poradny v Pelhřimově k jeho hezkému životnímu jubileu.

V rubrice „Recenze“ najdete upoutávku na publikaci Krize a krizová intervence kolektivu autorů pod vedením Naděždy Špaténkové.

Jako editorka tohoto čísla časopisu věřím, že jeho obsah vám přinese nejen důležité odborné informace, ale umožní vám na chvíli se zastavit a zamyslet se nad nabízenými tématy.

Dovolím si na závěr editorialu poděkovat všem autorům příspěvků, neboť jak jsem uvedla již v úvodu, nebylo jednoduché za současné situace motivovat kolegy k publikační činnosti, zároveň uvedená témata jsou vysoce aktuální a každý, kdo pracujeme ve školství, se s nimi dnes a denně setkáváme. Nové přístupy a možnosti jsou tedy pro nás jednoznačně zdrojem energie a výzvou do dalších dní. Obrovský dík patří rovněž technické redaktorce Aleně Malcové, bez jejíž pomoci by vůbec nebylo možné časopis vydávat.

V Praze dne19.6.2020

doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D.

DIAGNOSTIKA A PORADENSTVÍ v pomáhajících profesích
4(1), 2020: 6-27
dap@palestra.cz

SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ Z POHLEDU KVALITATIVNÍ METODOLOGIE

SPECIFIC LEARNING AND BEHAVIOURAL DISORDERS IN TERMS OF QUALITATIVE METHODOLOGY

DITA JANDERKOVÁ

***Abstrakt:**. Zkoumání problematiky specifických poruch učení a chování (SPUCH) je aktuální. Setkáváme se s výzkumy a průzkumnými studiemi různé metodologie, různého rozsahu, různé úrovně. Objevují se kvantitativní studie i kvalitativní. Na tomto poli je ještě mnoho nepokrytých míst. Kvalitativní metodologie má v sobě velký potenciál, který je nutné využít.*
Příspěvek se zaměří na výběr několika průzkumných studií, které se zabývají problematikou specifických poruch učení a chování a při jejichž zpracování se využívá kvalitativní metodologie. Průzkum staví na polostrukturovaných hloubkových rozhovorech, pozorování, obsahové analýze výsledků činnosti a dokumentaci jednotlivých respondentů.
V příspěvku budou také definovány specifické poruchy učení a chování jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyspraxie, ADHD. Bude zmíněna jejich etiologie, symptomy, diagnostika a možnosti reedukace. Příspěvek poukazuje na důležitost vnímání poruch samotnými respondenty.

***Klíčová slova:** specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyspraxie, ADHD, kazuistika, diagnostika, reedukace, analýza*

***Abstract:** The research specific learning difficulties and behaviour is the current. We meet with various research studies and research methodology, different sizes, different level. There are quantitative and qualitative studies. This is not much. Qualitative methodology has great potential, which should be used. The contribution will focus on several research studies deal with the specific learning difficulties and behaviour and the processing using qualitative methodology. The research will be based on the method of semi-structured interview, observation and content analyse of the results of actions, documentation of the respondents. The contribution will also be defined in specific learning and behavior disorders such as dyslexia, dyspraxia, dysgrafie, dysortografie, ADHD and the possibility of re-education. The study shows the importance of the perception of respondents.*

***Key words:** specific learning disorders, dyslexia, dysgraphia, dysorthography, dyspraxia, ADHD, case history, diagnostics, re-education, analysis*

ÚVOD

Specifické poruchy učení a chování jsou v dnešní době stále aktuální téma. Znovu se k nim odborníci i laická veřejnost vrací a to i v souvislosti s problematikou současného školství – inkluzivního vzdělávání. Inkluze je fenomén, který budí stále emoce a stává se postupně politickou otázkou a mnohdy se ztrácí ze zřetele jeho podstata. Inkluzivní vzdělávání staví na předpokladu naprostého splynutí každého jedince s edukačním prostředím. Při tom je dobré si uvědomit, že integrace stavěla ještě na požadavku přizpůsobit edukační prostředí žákům, studentům. Ovšem v případě inkluzivního vzdělávání je možné pracovat s různorodou skupinou žáků. Specifika, která sem patří, se týkají pohlaví, etnicity, kultury, jazyka, sociálního prostředí, věku. V této souvislost se mluví o škole pro všechny.

Mezi jedince, o kterých se často mluví v souvislosti s inkluzí, jsou i ti, kteří se potýkají se specifickými poruchami učení a chování.

CÍLE

Zkoumání problematiky specifických poruch učení a chování má několikaletou tradici. Setkáváme se s výzkumy a průzkumnými studiemi různé metodologie, různého rozsahu, různé úrovně. Nacházíme jak kvantitativní metodologii, tak stále více i kvalitativní. Právě zde se ukazuje, že je ještě mnoho nepokrytých míst. Kvalitativní metodologie má velké možnosti a to především ve zkoumání oblasti vnitřního prožívání, v emocích samotných „aktérů, účastníků“ procesu zvládání SPUCH. Velmi důležité, podobně jako u jiných problémů a zvláštností, je objasnit, jak člověk nahlíží sám na sebe v určité situaci, v určitém kontextu, jak vnímá svoji odlišnost, svoji jedinečnost. Na to mohou přinést odpovědi kvalitativně zaměřená zkoumání, která jdou hlouběji pod „slupku“ problému. Objevují se nové informace, nová poznání, a pokud ne přímo nové, tak ty, které jsme zatím tušili, ale neuměli jsme je ani pojmenovat, ani uchopit. Odkrývání těchto důležitých okolností je i cílem předloženého příspěvku. Proto nejvíce prostoru dostanou výsledky jednotlivých dílčích průzkumných šetření, která přináší náhled na to, jak vnímají zmíněné poruchy jejich samotní nositelé poruchy, ale také jejich přátelé, kamarádi, vychovatelé a pedagogové.

Vedle toho budou stručně vymezeny jednotlivé specifické poruchy učení a chování, dále bude popsána jejich etiologie, symptomatologie a nastíněny základní možnosti reedukace.

METODOLOGIE

Příspěvek se zaměří na výběr několika průzkumných studií, které se zabývají problematikou specifických poruch učení a chování a kde je využita především kvalitativní metodologie. Převážně se bude jednat o rozhovory, kazuistiky, ze kterých budou těžit průzkumná šetření.

Práce byly zaměřeny na sledování průběhu vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování na základních a středních školách.

Navrátilová (2018) měla tři respondenty – dva muže a jednu ženu, narozené v letech 1988, 1993 a 2000. Chtěla zjistit na základě zjištěných informací, kdy a kým byly specifické poruchy

diagnostikovány, jaké možnosti reedukace byly použity, jak se odrazily ve vzdělávání, jaký vliv měl individuální přístup ze strany pedagogů i rodičů u jednotlivých respondentů. Informace od respondentů pomáhaly také objasnit, jak se jednotliví respondenti cítili ve školním prostředí, jak se dokázali začlenit do školního kolektivu a jak vnímali přechod ze základní školy na školu střední. Všechno bylo popisováno z pohledu samotných respondentů. Pro sběr dat sloužily polostrukturované rozhovory, doplněné analýzou zpráv z pedagogicko-psychologických poraden i jiných materiálů z oblasti vzdělávání jednotlivých respondentů. V práci Navrátilová (2018) použila také prvky případové studie. Data byla analyzována pomocí otevřeného kódování, které označuje a kategorizuje pojmy na základě pečlivého studia získaných dat. V práci označila pro lepší orientaci jednotlivé rozhovory a jednotlivé respondenty – například označení RD1 – rozhovor Dana 1, RD2 – rozhovor Dominik 2 a podobně.

Volavka (2017) chtěl zjistit, jaká přání, radosti a starosti mají žáci s ADHD se syndromem v období adolescentního věku (11-20 let). Autor se pokusil v praktické části postihnout faktory ovlivňující žáky z různých pohledů v odlišném prostředí a také jejich úroveň sebehodnocení. Bylo opět využito rozhovorů se třemi respondenty adolescentního věku. Při analýze se opíral o otevřené kódování. Zjišťoval působení školy jako faktoru, který ovlivňuje utváření přání, radostí a starostí u jedinců s ADHD syndromem, dále působení rodiny, širšího sociálního prostředí, zájmové činnosti. Zajímalo ho také sebehodnocení, které ovlivňuje žáka s ADHD syndromem v oblasti utváření přání, radostí a starostí.

Grmelová (2017) se pokusila zjistit, jak zvládají žáci s ADHD vzdělávání z pohledu učitelů. Chtěla zjistit, jaká je informovanost učitelů o problému hyperkinetické poruchy a prozkoumat, jaké metody výuky volí pro vzdělávání žáků s poruchou chování a jak ovlivňuje výchova a rodinné prostředí jejich chování. Pro zjištění informací oslovila tři učitele středních škol, kteří měli zkušenosti se vzděláváním žáků se syndromem ADHD. Data z polostrukturovaných rozhovorů zpracovala pomocí otevřeného kódování. Autorku zajímalo, jak zvládají výuku žáci s hyperkinetickou poruchou z pohledu učitele. Zda je, případně jak je nebo není, žákům výuka přizpůsobena, jak se mění jejich chování během výuky, kdo má vliv na jejich chování. Otázkou bylo i to, jak jsou samotní pedagogové informováni o problému hyperkinetické poruchy, a zjišťovalo se, jaké metody výuky volí. Opět byly všechny předešlé rozhovory jako u jiných výzkumníků přepsány a analyzovány pomocí otevřeného kódování, které je součástí výzkumné strategie tzv. zakotvené teorie. Zakotvená teorie umožňuje hluboké proniknutí do tématu. Toto tvrzení uvádí o zakotvené teorii i Strauss a Corbinová (1999), kdy píší, že výsledkem výzkumu je spíše teoretické vyjádření zkoumané reality. Cílem metody zakotvené teorie je samozřejmě vytvoření teorie, která věrně odpovídá zkoumané oblasti a vysvětluje ji. Průzkumné šetření Grmelové (2017) proběhlo na třech různých středních školách v Brně, na kterých se vzdělávají žáci s diagnostikovanou poruchou ADHD.

Vlková (2019) vytvářela tří kazuistiky. Využila opět především metodu

polostrukturovaných hloubkových rozhovorů, data z pozorování, a čerpala i z individuálních vzdělávacích plánů, školních záznamů žáka, doporučení z pedagogicko-psychologických poraden a obsahové analýzy výsledků činnosti. Jejím cílem bylo zjistit, jakým způsobem žáci se specifickými poruchami učení zvládají požadavky na studium na Střední průmyslové škole v Třebíči. Co jim pomáhá ve studiu, co jim studium naopak komplikuje a ztěžuje. Jak žákům se specifickými poruchami učení pomáhají učitelé a rodiče. Ptala se ale i na to, jak jsou iniciativní samotní žáci s poruchou, jak se cítí tito respondenti ve školním prostředí a jaké mají zkušenosti se začleněním do kolektivu.

Winklerová (2017) oslovila tři rodiče nadaných dětí, které současně trpěli specifickou poruchou učení, konkrétně měli diagnostikovánu dyslexii. U tohoto šetření je zajímavé, jak výzkumnice získala kontakty na oslovené respondenty. Nejprve ji nasměrovala její sestra, která se profesně věnuje oblasti logopedie a speciální pedagogiky. Ovšem nepodařilo se, jak původně zamýšlela, využít postupu, kdy jeden respondent doporučí dalšího respondenta. Jednalo by se o metodu sněhové koule, kdy na základě prvních kontaktů jsou získány doporučení na další skupinu potenciálních kandidátů (Miovský, 2006). To se ale ukázalo jako nereálné a to proto, že tato skupina (nadaní s poruchou učení a případně jejich rodiče) není nijak úzce provázaná ani propojená. Do šetření byli zapojeni nakonec jen rodiče doporučení sestrou. Průzkum postupoval tak, že se využívalo polostrukturovaných rozhovorů. Nadání se u všech třech žáků projevovalo před nástupem na základní školu, byli neobvykle zvídaví, zajímaly je souvislosti a detaily. Symptomy dyslexie se objevily až na základní škole, kdy se začali učit číst.

Lavická (2015) si stanovila jako cíl srovnat, jakým způsobem zvládali žáci se specifickými poruchami učení výuku na základních a středních školách v osmdesátých a devadesátých letech 20. století a v současnosti. Jednalo se tedy o srovnání i z pohledu historického. Cílem bylo odhalit, k jakým změnám došlo ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na středních školách a učilištích v uplynulých třiceti letech a doporučit, na co by se měli pedagogičtí pracovníci zaměřit při práci s žáky, kterým byly diagnostikovány specifické poruchy učení. Jako respondenti byli zvoleni tří muži narozeni v letech 1974, 1981 a 1997. Základem bylo vytvoření tří kazuistik zmíněných mužů. Kazuistiky využívaly informace zjištěné prostřednictvím rozhovorů, pozorování, byly analyzovány zprávy z pedagogicko-psychologických poraden a proveden rozbor výsledků písemného projevu sledovaných mužů.

TEORETICKÝ RÁMEC

Mezi specifické poruchy učení budou zahrnuty poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a specifické poruchy učení (SPU) začínající ve slovním vyjádření známou předponou dys. Poruchy pozornosti s hyperaktivitou u nás známé pod zkratkou ADHD z anglického Attention Deficit Hyperactivity Disorder, podobně jako specifické poruchy učení jako je například dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie jsou vnímány jako poruchy, které vznikají kombinací faktorů genetických i vrozených. Specifické poruchy učení

společně s ADHD a ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity) se vyskytují ve vysokém procentu až kolem 60 % (Závěrková, 2016).

V souvislosti s příčinami poruch se objevují v poslední době zajímavé poznatky z oblasti epigenetického výzkumu. Objevují se nové důkazy o možných příčinách ADHD. Podobor epigenetika se zaměřuje na zkoumání toho, jak moc ovlivňuje pozorovatelné příznaky – v případě ADHD hyperaktivitu, impulzivitu a/nebo nepozornost, dědičnost a jak moc exprese genů, tedy jejich aktivita nebo potlačení jejich aktivity. Exprese genů – tedy, zda se u určitého jedince aktivují, nebo zůstanou pasivní a nijak se neprojeví – závisí na mnoha faktorech. Aktivitu určitých genů mohou změnit životní podmínky, například stravování, psychická zátěž nebo vztah dítěte s matkou. Změny v projevech genů mohou zase ovlivnit vývoj mozku, růst nervů a aktivitu neurotransmiterů (více Rietzler & Grolimund (2018).

Ovšem ani podíl prostředí není možné opomenout. To je nutné mít na paměti z hlediska možných terapeutických zásahů. Nelze totiž, což nebývá až tak výjimečné, vnímat diagnózu ADHD jako určitý štít a snad i alibismus, kdy se objevuje tendence dítě omlouvat, že za projevy nemůže, že je nutné je tolerovat. Nezřídka se to promítá i do výchovných postojů rodičů. Opak je ale pravdou. Pokud se setkáme s jedincem se zmíněnými poruchami, pak je zavedení pravidel, mantinelů, omezení nejen nutné, ale i výhodné pro všechny zúčastněné a to především pro samotné dítě. Tak se totiž připravuje na život i v dospělosti, kdy už nebude možné se ohánět s „nálezem s pedagogicko-psychologické poradny“.

Lze konstatovat, že zkoumání na poli etiologických faktorů stále probíhá a jistě má i velmi úzkou vazbu na možnou terapii. Protože pokud budeme lépe znát příčiny, můžeme více zmírňovat symptomy a možná jim v budoucnu předcházet.

Zásadní je předpoklad, že žádný jednotlivý rizikový faktor – ať už genetický či vnější, nevede neodvratně k ADHD, jen zvyšuje pravděpodobnost vzniku poruchy (více například Archer & M., Blum, 2011; Renner et al., 2008).

Symptomy specifických poruch učení a chování jsou velmi pestré a navíc i individuálně rozmanité. Nicméně s určitým zjednodušením se mluví o třech základních skupinách příznaků. Především jde o poruchy pozornosti, impulsivitu a hyperaktivitu. Jak píše Žáčková a Jucovičová (2017) s poruchami pozornosti souvisejí také poruchy paměti. Přitom poruchy paměti jsou u dětí pozorovatelné ve věku již přibližně od 3 let a pak zejména v předškolním období, kdy už jsou kladeny určité nároky na zapamatování například dětských říkadel, písniček, básniček. Pro své impulzivní jednání se děti dostávají snadno do konfliktu s okolím, mají problémy s vrstevníky. Sice vcelku lehko navazují přátelské vztahy, ale nedokáží si je déle udržet – buď z důvodu, že zájem rychle ztrácejí, nebo vlivem impulzu se seznámí poměrně rychle s někým jiným a na bývalého kamaráda rychle zapomenou. Také je typické, že volní schopnosti se oproti ostatním dětem bez poruch vyvíjejí pomaleji. Přitom jejich vývoj by měl být ukončen s koncem období mladšího a středního školního

věku, ale u hyperaktivních dětí bývá nerovnoměrný a často opožděný. Pro období dospívání a také dospělost je důležitý fakt, že hrozí zvýšené riziko úrazů a bývá popisován sklon k závislostem. Poruchy pozornosti jsou nejvíce typickým projevem syndromu ADHD, konkrétně se jedná o nesoustředěnost, kolísavost pozornosti, nevýběrovost, případnou ulpívavost, neschopnost rozlišit, co je podstatné od toho, co není důležité. Závěrková (2016) připomíná, že s věkem se snižuje hyperaktivita a impulzivita (kolem osmi až devíti let), ale zvyšuje se nepozornost a nesoustředěnost. Ta se navíc zhoršuje tam, kde byla nápadná už dříve. Pokud je dítě unavené, reaguje paradoxně zvýšenou motorickou aktivitou a jednoduše zlobí. Poruchy pozornosti jsou nejtypičtějším příznakem syndromu ADHD. Především nacházíme nesoustředěnost, nepozornost, která je kolísavá, přítomna bývá nepřiměřená fluktuace pozornosti bez zjevné příčiny; nevýběrovost, kdy jedinec vnímá všechny podněty a často ve velkém množství z okolí a reaguje na ně bez výběru – lidé dávají pozor „na všechno“, neoddělí podstatné od nepodstatného. Charakteristická je i ulpívavost pozornosti. (Žáčková & Jucovičová, 2017).

Švamberk Šauerová, Špačková, Nechlebová (2012) připomínají, že v řadě případů hyperaktivita přetrvává i do dospělosti, v níž se často transformuje do společensky tolerovanější podoby – workoholismu (tedy neutuchajícímu pracovnímu nasazení). Což bývá spíše kladně hodnoceno a vnímáno jako určité plus vzhledem k ostatním problémům lidí s ADHD. Ovšem dodejme, že i workoholismus není vždy jen pozitivním aspektem života.

Určité zvláštnosti nacházíme i v sociálních vztazích a obecně v tom, jak se jedinci se specifickými poruchami učení a chování projevují v sociálním prostředí, jaká zachází se vztahy, jak je prožívají a podobně. Závěrková (2016) píše, že snaha kompenzovat pocit neúspěchu a selhání může vést k tomu, že se tyto děti budou určitým aktivitám vyhýbat, nebo mohou naopak vyhledávat aktivity, kde snadno a rychle vyniknou, dosáhnou úspěchu. Obvykle ale mívá i tento stav přechodné trvání a rychle se změní v jinou emoci. Jedinci s poruchami se obtížně vyznají ve vlastních emocích, není snadné pro ně orientovat se ve vztazích a vžít se do emocí ostatních. Také nebývá výjimečné, že děti s ADHD bývají častou obětí šikany. Případní agresoři jsou upoutáni jejich netradičním chováním a projevy. Často totiž vzbuzuje jejich chování nelibost, nesouhlas, a proto se cítí agresor oprávněn toto chování korigovat. Většinou ale agresor preferuje nestandardní chování jako je ponížení, ublížení, zesměšnění a zdánlivé utváření svého sebevědomí na úkor druhého.

Na to pak navazuje problém s identitou osobnosti u dětí s ADHD. Není ojedinělé, že může docházet k chybným vyhodnocením identity, protože jejich projevy a chování nás mohou zmást. Poměrně často se u nich objevuje urážlivost a vztahovačnost. Ta ale nebývá příznakem jejich přehnaného sebevědomí či konfliktnosti, ale jejich výrazné pohotovosti. Jsou zvyklé a naučené, že je jim stále něco vytýkáno. Pak se ale urážlivost, kterou nelze vyventilovat vůči okolí, může stát i spouštěčem agresívního chování či sebepoškozování a to jak v širokém spektru na vědomé či nevědomé úrovni, včetně poškozování

věcí a psychosomatických obtíží například typu alergie, která se může manifestovat kožními projevy či jako astma. Na to je nutné brát ohled při interpretaci projevů v chování, aby nedošlo k chybné interpretaci. Mnozí vychovatelé nevidí, že děti s ADHD mají podobně dobré hodnoty jako ostatní děti a mrzí je negativní hodnocení a smýšlení o nich. K pochopení jejich chování může přispět i poznámka Závěrkové (2016), že po pocitu kontroly touží i jedinci s ADHD, jen na to jdou trochu jinak. Mají velmi dobře vypracovanou strategii srovnávání se s druhými, a tak s nimi soupeří. Vyhrát pro ně znamená více než přemýšlet o tom, v čem soupeří.

Často se také děti s ADHD potýkají s problémy v řeči. Jejich komunikační dovednosti jsou nápadné vzhledem k věku a to především ve smyslu menší slovní zásoby, nepřiléhavosti pojmů. Co se týká expresivní složky, bývá typická artikulační neobratnost, sykavkové asimilace. Jak píše Zelinková (2017), má 10–54% dětí s ADHD obtíže v expresivní řeči v porovnání s 2–25% výskytu u běžné populace. Nejčastěji se jedná o oslabení v plynulosti řeči, artikulaci a přesnosti vyjadřování, například přesné odpovědi na otázky týkající se porozumění textu. Závěrková (2016) dodává, že především rodiče si všimnou obtíží s popisem věcí a vyjadřováním. Často schází přiléhavé pojmy slovní zásoby, které dítě nahrazuje zájmeny a citoslovci, jež k porozumění děje nepomáhají.

Reedukace u dětí s ADHD musí být vedena správným směrem a musí reagovat na vývoj, zrání jedince stejně jako na změnu jeho životních podmínek. Například jde o změnu školy, bydliště, rozvod a rozchod rodičů. To vše jsou okolnosti, které musí být sledovány.

Reedukačních postupů, osvědčených rad i méně zaručených doporučení je mnoho a není naším cílem je postihnout v jejich šíři. Budou proto vybrány spíše určité závěry spojené s výzkumnými šetřeními, tedy informace, které vychází z určitého ověřenějšího základu. Například Rietzler a Grolimund (2018) přichází se zdánlivě okrajovou záležitostí, kdy si kladli otázku, zda vedou procházky v přírodě k lepšímu soustředění? Využili přitom poznatky studie z Illinoiské univerzity, kde se ukazuje, že procházka v přírodě může mít u dětí s ADHD velmi pozitivní vliv na míru jejich soustředěnosti. Experimentátoři si pozvali několik dní po sobě do laboratoře děti, jimž bylo diagnostikováno ADHD, a dali jim za úkol sestavit poměrně náročné puzzle. Během dne tyto děti pak vzala jedna pečovatelka na dvacetiminutovou procházku do parku, v centru města i v okolí bydliště. Po návratu do laboratoře se děti soustředily prokazatelně lépe. Efekt interpretovali s pomocí Kaplanovy teorie obnovy pozornosti, kdy se má za to, že kapacita tzv. řízené pozornosti je u lidí ohraničena. V okamžiku, kdy se člověk unaví, potřebuje si dát pauzu a odpočine si nejlépe v prostředí, kde se může naprosto uvolnit, a k tomu je příroda jako stvořená. Výlet do přírody je tedy správné řešení, pokud si potřebují děti s ADHD odpočinout. Což mimochodem platí obecně pro všechny, ale na co se často bohužel zapomíná. Ovšem pozor, při procházce městem si člověk tolik neodpočine, protože je vystaven hluku, a navíc si musí dávat neustále pozor na

dopravu, takže o uvolnění v pravém slova smyslu prakticky nejde.

Jiná studie realizovaná ve státní univerzitě v Helsinkách potvrzuje souvislost mezi délkou spánku či jeho kvalitou a symptomy ADHD. Paavonen a kolegové (2009, in Rietzler & Grolimund, 2018) shrnují, že děti ve věku 7-8 let, které spí v průměru méně než 7,7 hodiny za noc, se přes den chovají hyperaktivněji a impulzivněji, než děti, které spí v průměru 7,7–9,4 hodiny. Časté jsou i postřehy rodičů, že spánkový deficit, ať už kvůli problémům s usínáním, nebo v důsledku častého probouzení, způsobí, že jsou děti hyperaktivnější, impulzivnější nepozornější víc než je obvyklé. Ovšem správně autoři výzkumného šetření připomínají, že nelze jednoznačně říci, zda málo spánku vede ke zhoršení symptomů ADHD, nebo ADHD narušuje spánek, protože ovlivňování může být vzájemné. Byly realizovány i jiné experimentální studie, které dokládají, že nedostatek spánku skutečně může vést ke zvýšené nepozornosti, a tím i k horšímu výkonu ve škole. Tedy právě v té oblasti, která podle vědců podstatně ovlivňuje symptomy ADHD. Lze tedy souhrnně konstatovat, že se prokazuje, že unavení lidé se hůře koncentrují, a v důsledku toho dělají více chyb z nepozornosti, hůře si zapamatovávají probíranou látku a jen s obtížemi si ji později vybaví. Proto je nebytné, aby děti, u kterých se objevují symptomy ADHD, dostatečně spaly. Paradoxem ale bývá, že právě děti s ADHD nejčastěji bojují s problémy se spánkem ve smyslu jeho délky i kvality. Pomáhat mohou některá opatření, která lze vcelku snadno realizovat a která mívají pozitivní efekt. Například lze doporučit dostatek pohybu během dne, tlumené světlo ve večerních hodinách a zamezení přístupu k jakýmkoli obrazovkám před usnutím. U malých dětí je dobré zavést před usínáním rituály jako předčítání pohádky, pěnová koupel, nebo popovídání si o tom, co dítě během dne zažilo.

Zajímavé jsou i poznatky ohledně toho, jak ovlivňují soustředění různé zvuky v pozadí. Výzkumný tým vědců z Norska prozkoumal (Söderlund, Sikström, Loftesnes & Barke, 2010) působení zvuků v pozadí na děti bez poruchy pozornosti a s poruchou pozornosti. Děti dostaly za úkol naučit se věty a ty si pak musely vybavit při testu. Celé šetření proběhlo dvakrát, pokaždé za jiných podmínek. Nejprve učení probíhalo v naprostém tichu, podruhé byly přítomny různé zvuky. Ukázalo se, že děti, které mají problémy s pozorností, se lépe soustředily v mírném hluku, a naproti tomu dětem, které problémy s pozorností nemají, více vyhovovalo ticho. Autoři v této souvislosti pak připojují informaci, že dětem s ADHD prospívají různé zvukové kulisy, například hluk tramvají. Jiné studie ukazují, že děti na základní škole, které trpí ADHD, dosahují lepších výsledků v matematice, když při učení poslouchají hudbu. Pozitivní vliv na ně nemá ani ticho, ani různé nezajímavé hovory v pozadí (Rietzler & Grolimund, 2018).

Důležité, a to především ve školním prostředí, je, jak se děti se specifickými poruchami učení a chování staví k případným neúspěchům, což se promítá nejen do školního prostředí, jak bychom se mohli mylně domnívat. V rámci šetření byli žáci rozděleni do dvou stejně početných skupinek. Jedna skupina

měla za úkol trénovat prožívání úspěchů a druhá vypořádávání se s neúspěchy. Po dobu jednoho měsíce řešily během každého sezení 15 matematických úloh, se kterými se mohly setkávat i v běžné výuce. Děti v první skupině dostaly úlohy, na které stačily jejich síly. Po každé úloze dostaly děti zpětnou vazbu, že příklad vypočítaly správně, takže v průběhu několika sezení zažily mnohokrát úspěch. Děti z druhé skupiny také řešily 15 úloh při každém sezení, ale vždy dvě nebo tři úlohy nebylo možné vyřešit. I těmto dětem byla dána zpětná vazbu, přitom ale bylo zdůrazněno, že jejich řešení je špatné, a to proto, že se málo snažily. Takové závěry si během sezení vyslechly více než padesátkrát. Před tréninkem, v jeho průběhu i také po jeho skončení bylo sledováno, jak děti reagují na neúspěchy. Ukázalo se, že děti, z první skupinky se cítily při neúspěchu bezmocně. I dále řada úspěchů, které v tomto tréninku zažívaly, jim nepomohla naučit se vypořádávat se s neúspěchy. Naopak druhá skupinka, která v průběhu tréninku musela zakusit i neúspěchy, se s nimi i později dokázala vyrovnat lépe. Přitom jim ale při každém neúspěchu během tréninku bylo sděleno, že špatný výsledek nemá nic společného s nedostatečnou inteligencí, jen je příště potřeba se více snažit. Už po polovině absolvovaných tréninků se děti necítily po své neúspěchu zdrceně a nijak tím nebyl ovlivněn jejich další výkon. Po čase byli učitelé těchto dětí požádáni, aby zhodnotili, jestli si povšimli, že by absolvování tohoto tréninku dětem pomohlo. Uvedli, že se děti ve vyučování více snaží, a to i ve chvíli, když jim dlouho trvá, než přijdou na řešení nějaké úlohy. Nevzdávají se tak snadno a neúspěchy při řešení příkladů si neberou osobně. K podobným výsledkům dospělo i mnoho dalších studií, které rovněž doložily, že když se dětem správně objasní příčina jejich selhání, posílí se jejich vůle a sebedůvěra. (např. Chapin & Dyck, 1976; Fowler & Peterson, 1981, in Rietzler & Grolimund, 2018).

Souhrnně lze k reedukaci konstatovat, že pro hyperaktivní dítě jsou z výchovného hlediska důležité tři výchovné zásady: jasně stanovené výchovné hranice, tedy výchovné mantinely, důslednost v jejich dodržování a vstřícný přístup k dítěti, kdy je třeba, aby cítilo naši bezpodmínečnou tedy ničím nepodmiňovanou lásku a přijímání. Neméně důležité je sjednotit výchovný přístup mezi jednotlivými jejími aktéry, kteří na dítě působí. Pro děti s poruchami je zásadní klid, stabilita a jistota. (Plamínek, 2016, s. 77–78). Naším cílem je vychovat dítě sebevědomé, schopné důvěřovat okolí a ne takové, které uhýbá před povinnostmi, nevěří si ani ve výkonech, ani v sociálních vztazích.

VÝSLEDKY

V následujícím textu budou vybrány jen některé výsledky a zjištěná data z průzkumných šetření. Podrobněji jsou výsledky k dispozici v jednotlivých pracích uvedených zde v příspěvku a v přehledu použitých zdrojů a na ně odkazujeme.

Navrátilová (2018) pojednávala ve své práci o problémech žáků se specifickými poruchami učení v průběhu vzdělávání na základních a středních školách. Dospěla k zajímavým výsledkům u jednotlivých respondentů. Například u nejstaršího respondenta Michala

odhalila možné poruchy učení paní učitelka již v první třídě. Nejtěžším obdobím pro Michala bylo právě zvládnutí první třídy. K tomu dodává sám Michal: „to bylo jako každodenní studium a že se mi všecko motalóó (pozn. pletlo) …, ale pak jakože, to mi pomohlo hodně, to si myslím, že, že jako bylo nejdůležitější pro to, tak ten první rok zvládnout.“ Ve škole mu ale výrazně pomohl individuální přístup ze strany pedagogů. Lze říci, že základní školu, odborné učiliště i nadstavbové studium zdárně ukončil bez větších problémů. Na středním stupni vzdělávání – odborném učilišti i nadstavbovém studiu byl začleněn jako každý jiný žák. V rámci kolektivu byl vždy oblíbený, nikdy nepoznal posměch či šikanu. Michal komentuje slovy: „Myslím si, že jo. Přátel jsem měl opravdu hodně, nebo mám i dodnes.“ Pozitivně vnímal pomoc rodičů i přístup pedagogů. U další oslovené respondentky Dany zjistila poruchy učení paní učitelka také už během docházky do první třídy. Spolupracovala s poradenským zařízením, pomáhala i maminka, která byla poučena, jak s dívkou pracovat doma. Po celou dobu vzdělávání byl brán ohled na Daniny specifické poruchy učení. Lze říci, že vzdělávání na základní i střední škole úspěšně zvládla. Pozitivně byl hodnocen především individuální přístup ze strany pedagogů i každodenní domácí příprava s maminkou. Přestože byla Dana – další respondentka v práci Navrátilové (2018) – byla v kolektivu velmi oblíbená, nevyhnula se posměchu od spolužáků kvůli čtení. Dokladem budiž výrok Dany: „Nó, ze začátku ano, kvůli čtení (posměch), protože psaní to děcka jako neviděly, ale skrz čtení, to se mi smály.“ Ovšem na střední škole již pedagogové nebrali ohled na její specifické poruchy učení a musela se potýkat i s necitlivým přístupem učitele při maturitní zkoušce. Nejmladší respondent Dominik měl velké problémy už v první třídě základní školy, a to především díky neprofesionálnímu přístupu učitelky. Na možný výskyt poruchy učení a chování upozornila paní učitelka až ve druhé třídě. Jako pozitivní byla později hodnocena spolupráce s poradenským zařízením a vstřícný přístup pedagogů a také individuální vzdělávací plán. Protože byl Dominik spíše introvertně laděný, vyskytly se problémy se začleněním do kolektivu, kamarády ale měl. Užíval i medikaci, protože symptomy ADHD se jednu dobu prohloubily. Ve škole se setkal občas s nepochopením ze strany pedagogů a dokonce i se šikanou od spolužáků. Oporou mu byla ale maminka, která je stále velmi výraznou personou v jeho životě a pomáhá mu řešit všechny jeho problémy. V současnosti Dominik navštěvuje gymnázium, kde už nežádá o individuální vzdělávací plán. Je možné uzavřít, že hlavním předpokladem pro zvládnutí problémů s učením je velká opora v rodině. Sám Dominik komentuje: „Máma mi pomáhá, jsme velice hodně spolu, se se mnou velice hodně učila, zkoušela mě a všechno (lehce nervózní), učila mě, pomáhala mně.“ Samozřejmě je nezbytný i přístup ze strany pedagogů. Bez jejich důsledného přístupu, vstřícnosti a pochopení, by nebyli žáci se specifickými poruchami učení schopni zvládat návštěvu školy.

Volavka (2017) se zajímal ve své práci o přání, radosti a starosti žáků

s ADHD syndromem v období adolescentního věku. Zaměřil se na jejich vlastní prožitky a zkušenosti z rodinného zázemí jednotlivých respondentů, na jejichž základě pak vyjadřovali přání (kategorie Přání) související s úpravou rodinných vztahů nebo také s vlastní budoucností. Z rodiny očekávali podporu především v činnosti, která jim umožní ukázat svému okolí, že i oni jsou v něčem dobří. Především šlo o aktivity z oblasti umění a sportu, v nichž respondenti dosahovali dobrých výsledků a chtěli se v nich zdokonalovat. Z vyjádřených přání lze předpokládat, že respondentům podpora ze strany rodiny nechybí. Doložme komentářem: „Při různých věcech mě rodiče podržijou, podporujou a tak dál.“ Chybí zde ale častější uznání jejich snahy. Za přispění rodičů mohli respondenti konat i činnosti, které by po domluvě se školou mohli předvést. To by pak následně zviditelnilo samotné respondenty se syndromem ADHD před jejich učiteli a spolužáky a respondenti by měli příležitost zažít úspěch ve školním prostředí. Právě úspěch respondentů by mohl pomoci pedagogům k tomu, aby si uvědomili, že když respondenti cítí podporu a dostanou příležitost ukázat, co umí, tak nezklamou. Možná by pak učitelé pochopili, že práce s těmito jedinci přes mnohé obtíže může vést i k pozitivním momentům a že se vyplatí. To by mohlo následně přispět ke změně skladby přání, která doposud souvisí zejména s negativním přístupem učitelů. Povzbudilo by to i strukturu sebehodnocení, jak Volavka (2017) píše v sebehodnotících přáních. Ostatně je všeobecně známo, že: „Dlouhodobým cílem je, aby se dítě s pomocí rodičů a učitelů naučilo ovládat své chování, aby se cítilo dobře a vyrůstalo ve společnosti dospělých, kteří oceňují jeho pokroky“ (Laver-Bradbury, Thompson & Weeks, 2016, s. 21). Zájmové aktivity podporované rodinami se odráží i v sociálním prostředí, především ovlivňují vztahy s kamarády. Respondenti jsou spokojení s tím, že se mohou i za přispění svých kamarádů věnovat a zdokonalovat v tom, co je baví. Což posiluje jejich vybudované kontakty s kamarády. To je také posíleno vědomím, že najít si nové přátele není nijak snadné. Autor práce shrnuje, že co se týká vymezené kategorie Radostí, ukazuje se, že školní prostředí není pro jedince s ADHD zrovna tím, kde by zažívali nespočet radostí. Na základě jejich vyslovených přání se lze domnívat, že se pokouší v tomto prostředí, které jim není zrovna nakloněno, nalézt alespoň drobné radosti, které jim zpříjemní život ve škole. Pozitivně v tomto smyslu mohou zafungovat kamarádi, spolužáci. Ovšem objevuje se i posměch ze strany ostatních žáků. Ten se samotní respondenti snaží nepřipouštět. Jistě že mají ale i touhu ukázat, že jsou v něčem zajímaví a dobří. Pak spoléhají hlavně na svoji výřečnost vtipkování anebo sportovní výkony. Jeden z respondentů říká: „Díky tomu získám třeba i kamarády.“ Sdílet určitou radost podporuje také kladný přístup některých učitelů, kteří s dětmi ADHD umí dobře pracovat a ví „jak na ně“. Volavka (2017) má za to že i škola je oblast, kterou úplně neodvrhují jako zdroj radostí. Opět se ukazuje, že mnohé mohou na tomto poli vykonat i rodiče respondentů a to především pomocí intenzivní komunikace se školou. Podpora respondentů od rodičů dokazuje, že jim není lhostejné, jak se jejich dětem daří ve škole

a co tam prožívají. Rodinná podpora, kterou zažívají žáci ADHD, především posiluje jejich sebedůvěru a vědomí, že i oni jsou v něčem dobří, například v oblasti zájmové činnosti, což také upevňuje styk s kamarády, kteří se zajímají o podobné aktivity. Což následně vede k prožitku radosti a úspěchu.

Další kategorií, kterou se autor zabýval, byla nazvána Starosti. Ukázalo se, že je v úzkém vztahu spojena se školním prostředím. Respondenti se obávali negativního přístupu od učitelů. Domnívali se, že je učitelé nemají rádi. Navíc byli postojem učitelů ovlivněni i jejich kamarádi, kteří se jim posmívali. Bohužel se pak často snažili zaujmout spolužáky jinak, například jejich bavením, což ale neocení učitelé a označují je jako neukázněné. Autor práce k tomu připojil postřehy Fišera a Škody (2008), že není možné bez znalosti příčin poruch chování a jejich typických vlastností ovlivňovat účinnost pedagogické, etopedické, výchovné a terapeutické práce. Mnoho učitelů a vychovatelů si často neuvědomuje, že příčinnou ADHD syndromu je dysfunkce CNS. Učitelé si myslí, že pokud na žáka budou klást úkoly spojené s vyššími požadavky na koncentraci a vytrvalost, tak dosáhnou lepších výkonů. Negativní zážitky mají respondenti v souvislosti se školním prostředím i doma. Jedná se o negativní reakce na školní přípravu, což bývá také zdrojem starostí. Ty lze zmírňovat naopak porozuměním a podporou od nejbližších. Starosti jednoho z respondentů dokresluje následující výrok: „Samozřejmě jsou různý typy učitelů, jsou aji ti, kteří jsou hodní, takže samozřejmě, i když mě to nejde, tak se mi snaží pomoct, ale jsou aji tací učitelé, když mně to jde nebo naopak nejde, tak se mě pořád snaží snižovat, aby sem měl víc poznámek, abych byl prostě trestanej. Snaží se to zvětšit.“ Respondent si myslí, cituji: „Já su spíš z vyššího procenta neoblíbený.“ Dál říká: „Jsou děcka, tak i učitelé, které mě nemají rádi.“ Naopak negativní vliv může mít i zamezení kontaktu s kamarády. Kamarádi jsou pro respondenty velmi důležití. Okolí musí počítat s tím, že u hyperaktivních jedinců přetrvávají podle Vágnerové (2005) problémy i v době adolescence, kdy se od nich očekává, jako od jejich zdravých vrstevníků, zralejší projev a pokud takový není, bývá to okolím negativně hodnoceno. Negativní odraz pak zmíněné starosti mají v sebevědomí dětí s poruchou. Důležitost kvalitních vztahů se promítá do celého života každého jedince a jinak tomu není ani v případě oslovených respondentů. Důležitým faktorem je určitě obecně působení rodinného zázemí. Jednotliví respondenti popisovali svůj vztah s rodiči odlišně. Někde je podpora silnější. Ovšem lze konstatovat, že ani jeden z respondentů se nesetkal s nezájmem rodičů. Důležité byly vedle rodinných vztahů také vztahy s kamarády. Uváděli, že mají jednoho dobrého kamaráda, před kterým mohou být sami sebou. S kamarády sdílí většinou společné zájmy nebo je berou jako svoje důvěrníky, před nimiž se nebojí hovořit. Své kamarády ale nenachází ani tak ve škole, jako spíše mimo školu. Ve škole totiž mají spíše spojen s vrstevníky posměch, a to může také být faktor vysvětlující, proč si volí kamarády v širším sociálním okolí. Jedinci s ADHD trpí ve zvýšené míře hyperaktivitou, impulsivitou. Tyto projevy ale často „odpuzují“ okolí včetně možných kamarádů. Vzrůstá pak napětí

mezi nimi a okolím, což vede k neuspokojování citových vazeb a může mít vliv na další vývoj po psychické stránce. Protože ale mají potřebu, podobně jako každý jiný, citové blízkosti s vrstevníky, mohou tyto podněty získávat v nežádoucím prostředí, jako je například parta vyznávající agresi a podobně. Zdrojem starostí se tedy jeví především škola. Ale i zde nacházíme vstřícné učitele, kteří se snaží najít k respondentům cestu. Sází především na motivaci, která je ve výuce nezbytná.

Grmelová (2017) se zabývala vzděláváním žáků s ADHD na střední škole z pohledu učitelů. Oslovila respondentky, které většinou uváděly, že si myslí, že mají dostatek znalostí i zkušeností, jak pracovat se žáky s ADHD. Například výpověď jedné z respondentek – učitelek: „Záleží, jestli mají tu poruchu pouze ADHD nebo jestli ji mají kombinovanou i s jinou poruchou. Žáci s ADHD, kteří mají ještě navíc tu poruchu chování, tak tam už to zvládání výuky je daleko složitější. Každý žák s ADHD je originální kousek. Jsou nevyzpytatelní. Ke každému se musíte chovat jinak.“ Další otázkou bylo, jak žáci s ADHD zvládají vzdělávání? Z rozhovorů plyne, že žáci s ADHD se jeví jako inteligentní a zvládají učivo často i lépe než ostatní spolužáci. Opět jako například Volavka (2017) upozorňuje autorka tohoto šetření na důležitost motivace, na to, zda předmět žáky baví. Rušivě ovšem působí neukázněnost ve smyslu impulsivity, hyperaktivity a poruchami pozornosti. Učitelky se tomu snaží čelit například střídáním činností v hodině, přípravou pracovních listů a uplatňováním individuálního přístupu. Problémy mají tito žáci v sociálních vztazích, například s kamarády. Pedagogové byli tázáni i na rodinné prostředí žáků. Odpovědí poukázaly na to, že rodina a způsob výchovy mají na projevy specifických poruch učení a chování velký vliv.

Vlková (2019) se ve své bakalářské práci ptala, jakým způsobem žáci se specifickými poruchami učení vnímají požadavky na studium na střední škole. Lze konstatovat, že z informací, které žáci sdělili v rozhovorech, se většina učitelů snaží respektovat specifické požadavky jednotlivých respondentů. Pedagogové uplatňují individuální přístup a tak jim umožňují naplnit jejich specifické vzdělávací potřeby. Jistě, že se vyskytnou i pedagogové, kteří i nezohledňují poruchy žáků a tam je nutné vsadit na lepší spolupráci všech zúčastněných subjektů. Tedy jak učitelů, tak samozřejmě poradenských pracovníků a rodičů a samozřejmě samotných žáků. Výrok jednoho z respondentů – žáků týkající se jeho učitelky. Ta mu řekla: „Že to není možný, že relativně dobře čtu a že já dyslektik v životě být nemůžu.“ Provedené rozhovory byly součástí kazuistik třech respondentů průzkumného šetření. Na základě sdělení žáků konstatuje ale Vlková (2019), že žáci jsou veskrze na škole spokojení, co se týká přístupu učitelů.

Winklerová (2017) ve své závěrečné práci přináší informace, jak se daří žákům se specifickými poruchami učení a chování a souběžně s nadáním v určité oblasti. Oslovila proto rodiče třech žáků a ptala se jich na okolnosti vzdělávání. Chtěla zjistit, zda se nadání projevuje už od útlého věku dětí, jak například zmiňuje Hříbková (2007). První náznaky nadání se u dětí začaly

objevovat již v předškolním věku, jak potvrdili v šetření i rodiče, které oslovila. „Narodil se zdravý, žádné odlišnosti jsme nepozorovali…i když možná měl hlubší zájem o to, jak věci fungují, zajímaly ho souvislosti, měl jako dítě perfektní paměť, v tom byl výjimečný.“ Jiní rodiče: „Jirka byl bezproblémové dítě, měl výborný prospěch na základní škole, co jednou slyšel, si hned zapamatoval, ale neměl rád memorování nazpaměť. Trošku hůř mu šlo čtení. Jezdil po matematických olympiádách, sbíral úspěchy jeden za druhým.“ Děti byly zvídavé a zajímalo je okolí, co se kolem děje, jak fungují věci okolo nich. Významnou roli měli právě rodiče, ale i sourozenci, kteří děti podporovali. Nadané děti vyhledávali společnost starších vrstevníků či dospělých, což vyplynulo i z rozhovorů. Například dva ze tří respondentů šetření uvedli, že důležitou roli sehrával právě starší sourozenec jako partner při komunikaci a vzor. Ve všech třech případech ovšem nebyl talent ani dyslexie diagnostikována ani v předškolním věku ani na počátku školní docházky, což dokazuje fakt, že je poměrně těžké tuto kombinaci u dětí identifikovat. Je to většinou proto, že žáci s nadáním vyváží svůj handicap a navenek se projevují průměrně, protože porucha překrývá a zastíní talent. K tomu došlo u dvou dětí oslovených rodičů. Učitelé vnímali žáky spíše jako podprůměrné a neviděly v nich žádný další potenciál. Rodiče se k tomu stavěli tak, že zintenzivnili domácí přípravu. Jedna z oslovených maminek popisovala, jak dcera byla demotivovaná, protože jejich společné úsilí nepřinášelo očekávané výsledky. Učitelé proto také navrhovali v obou případech přeřazením do speciální školy. Rodiče ale nepodlehli doporučení a začali k dětem přistupovat individuálně s respektem k jejich slabým stránkám, jejich potřebám. Díky tomu se situaci podařilo zvládnout a děti zůstaly na běžných základních školách. Rizikové se jeví děti, které nejsou včas diagnostikovány a není u nich objeven talent ani nadání. Ukázalo se ale, že rodiče dětem stále věřili ohledně jejich nadání. Zajímavé například bylo, že i maminka, která naučila po nehodě svého syna znovu číst, si uvědomila, že dyslexii pravděpodobně měl ještě před nehodou, jen to nebylo tak zřejmé a po nehodě se projevila porucha intenzivněji. Autorka šetření Winklerová (2017) se věnovala i otázce sebevědomí., kdy připomíná, že většinu nadaných dětí se nepodaří identifikovat a jejich vzdělávací potřeby jsou skryté, nerozvíjí se jejich potenciál tak, jak by mohl. U dvou žáků, kteří byli předmětem průzkumu, byl již v prvním ročníku základní školy navržen přestup na speciální školu. Zásadní je tedy včasná diagnostika, protože v případě, že se podaří nadání i talent odhalit, je možné k žákům individuálněji přistupovat s důrazem na jejich vzdělávací potřeby. To se v případě průzkumu projevovalo zejména na přístupu rodičů ke svým dětem – při výuce čtení, slovním opakováním látky se sourozencem. Cílem vzdělávání má být co největší rozvoj osobnosti žáka a toho lze docílit jen tehdy, pokud budou k dispozici dostupné nezbytné informace o žákovi. Na tom pak staví přizpůsobení výuky. Je také nezbytné mít na paměti, že nejsou pouze nadané děti, ale také ty, které, i když jsou nadané, mohou mít různé výchovné a vzdělávací potíže.

Lavická (2015) předložila svoji závěrečnou práci na téma specifických poruch učení v určitém historickém kontextu. Konkrétně se zabývala tím, jak probíhala diagnostika, náprava, reedukace, jaký se uplatnil přístup učitelů a rodičů k dětem se specifickými poruchami učení v době před dvaceti až třiceti lety a v současnosti. Autorka během šetření požádala o rozhovor tři muže narozené v letech 1974, 1981 a 1997 a zjišťovala potřebné informace. Všichni tři muži prožili své dětství na venkově, kde se většina lidí zná a má možnost intenzivnější vzájemné komunikace. Pro jejich rodiče nebyl problém komunikovat s učiteli svých dětí a probrat s nimi problémy svých dětí a společně hledat možné řešení. Zjistilo se, dříve se k rodičům nedostalo takové množství informací, jaké se k nim dostane v současnosti. Podobně určitým informačním deficitem trpěli i samotní učitelé, neměli takový přístup k informacím, jaký mají dnes. Nejstarší z respondentů Antonín byl žákem základní školu v letech 1980–1988. V té době nikoho nenapadlo z vyučujících, aby doporučili Antonínovi vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Většinou byli tito žáci považováni za hloupé, kterým nejde učení a nebaví je. Rodiče také neměli ponětí, že by Antonín mohl mít nějaké poruchy učení. O ničem takovém neslyšeli a brali Antonínovi potíže s učením tak, že je to kluk, kterého to nebaví. Ovšem jeho to ale hlavně nebavilo proto, že mu to nešlo. Za připomenutí stojí skutečnost, že možná diagnóza u něj byla vyslovena až v roce 2007, kdy byl diagnostikován jeho syn. Jirka – další respondent chodil na základní školu v letech 1987 až 1995. Na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně ho doporučila matka poté, co Jirkova třídní učitelka navrhovala jeho přeřazení do zvláštní školy. Na základě toho byla ve třetí třídě Jirkovi diagnostikována dysortografie. Díky tomu, že se matka nechtěla smířit s jeho přeřazením do zvláštní školy. Lukáš – také respondent, který navštěvoval základní školu v letech 2003 až 2012, získal doporučení k návštěvě poradny od třídní učitelky ve čtvrté třídě, kdy mu byly diagnostikovány specifické poruchy učení. Lavická (2015) má za to, že se informace o specifických poruchách učení dostanou jen k těm rodičům, kteří už mají zkušenost s těmito poruchami buď vlastní, nebo někoho blízkého, nebo k těm rodičům, kteří tyto informace aktivně vyhledávají. Rodiče Antonína neměli v osmdesátých letech minulého století ponětí, že nějaké specifické poruchy učení existují. V případě Jirkova případu měla jeho matka alespoň omezenou možnost dostat se k informacím díky tomu, že byla členkou školní komise SRPŠ (Sdružení rodičů a přátel školy), kde se projednávaly různé výchovné i vzdělávací problémy žáků místní základní školy a uvědomila si, že je možné problémy konzultovat s poradenskými zařízeními. Lukášovi byly specifické poruchy učení diagnostikovány o plných sedmnáct let později než Jirkovi. Matka Lukáše sice někdy ve sdělovacích prostředcích zaznamenala informace o dyslexii a dysgrafii, ale nenapadlo ji, že by to mohl být právě případ jejího syna. Vždyť Lukáš se tolik snažil a na vysvědčení dostával vždy samé jedničky. Na možnost poruch u Lukáše upozornila třídní pedagožka, která měla dlouholeté zkušenosti. Její podezření z vyšetření v pedagogicko-

psychologické poradně to potvrdilo. Respondenti považovali v průzkumu za dobrý krok ve svém životě volbu střední školy nebo učiliště technického směru. Jeden respondent také kladně hodnotil dyslektický kroužek, který navštěvoval během docházky do základní školy. Na vysoké škole bylo přínosem, že se naučili dostatečně využívat funkce programových aplikací Word a Outlook. Především cenili jejich pomoc v současném zaměstnání, kde musí psát různé zprávy, hlášení a e-maily. Autorka závěrečné práce shrnuje, že se všichni tři dotazovaní dokázali se svými poruchami vypořádat natolik dobře, že se úspěšně dokážou uplatnit na pracovním trhu.

DISKUZE

Zkoumání na poli specifických poruch učení a chování představuje velmi širokou a rozmanitou oblast, kterou je možné sledovat z různých úhlů pohledu. Už bylo zmíněno, že se setkáváme dnes převážně o průzkumy zpracované kvantitativní metodologií. Jako velmi vhodná se ovšem jeví i kvalitativní metodologie, která umožňuje sice méně „rozsáhlý“, ale o to hlubší rozbor tématu. To je právě pozitivní moment.

Život jedinců se specifickými poruchami učení a chování přináší mnohá zklamání, problémy a staví do cesty překážky. Na druhou stranu může být i podnětem k mobilizaci sil a posílením motivace ukázat, že člověk něco zvládá i přes dané obtíže. Posílí v některých případech schopnost zdolávat překážky.

Na základě předložených šetření, která byla zpracována autory bakalářských a závěrečných prací, se ukázalo, že na úspěšném vyrovnání se s problémy jednotlivých nositelů poruch má vliv mnoho činitelů. Jako stěžejní se jeví, vedle určitého materiálního zabezpečení v podobě například pomůcek, lidé. Máme tím na mysli především samotného nositele handicapu, jeho nejbližší (rodiče, sourozenci), pedagogy, vychovatele (například vedoucí zájmových kroužků a podobně), pracovníky poradenského systému, i širší sociální prostředí, kam bychom zařadili například kamarády.

Samotný nositel poruchy

Lze říci, že na samotného člověka s poruchou se zapomíná. Pokud je mladší a je cela v péči rodiny, vnímáme ho jako pasivního, v tom smyslu, že se, pokud má poruchu, chová jinak než ostatní a jsou s ním převážně jen problémy. Postupně se tento postoj fixuje a okolí, včetně školy si na něj zvykne. Nicméně od nejútlejšího věku je potřeba stanovit adekvátní, především tedy splnitelné požadavky a trvat ne jejich důsledném plnění. Ovšem požadavky musí být přiměřené a tudíž splnitelné. Pokud jsou naplněny, má následovat pochvala, pokud ne, musí se dostavit sankce. Jinak se u dítěte nerozvíjí tolik potřebné přiměřené sebevědomí jako složka sebeuvědomění. Děti mohou získat pocit, že jsou jen bezmocně „vláčeny a strkány“ svým okolím a ony samy moc nezmůžou. Postupně tento přístup přijmou, stanou se pasivními a jejich snaha o zlepšení, poleví. Mohou si říkat něco v tom smyslu, že proč bych se snažil, když mi to moc nejde a pokud se mi něco podaří, stejně na to okolí nereaguje. Protože to „malé pozitivní“ v tom „velkém negativním“ není ani vidět.

Rodina

Winklerová (2017), kterou zajímaly děti se specifickými poruchami a současně s nadáním v určité oblasti, si všímala také důležitosti velmi rané diagnostiky, ke které může dát podnět i rodič, protože se dítě v raném věku nachází především v rodinném prostředí a lze předpokládat, že rodiče jsou právě ti, kteří případné nadání zachytí jako první. Píše, že je poměrně těžké tuto kombinaci u dětí identifikovat, jelikož, jak zmiňuje Machů (2010), dochází k tomu, že žák svým nadáním vyváží svůj handicap a navenek se projevuje průměrně. Někdy ovšem porucha úplně zastíní talent. Právě tyto děti, kdy není diagnostikován ani talent ani nadání, pokládá Butler-Porová (1995 in Machů 2010) a Novotná (2004)za nejvíce rizikovou skupinu. Co se týká dětí se specifickými poruchami, u kterých se vyskytuje i nadání, upozorňuje Machů (2010) na fakt, že většina rodičů přestane mít nadějné očekávání, čímž přímo demotivuje sebe i své děti. Winklerová (2017) k tomu píše, že v případě jejího průzkumného šetření se ukázalo, že rodiče tušili, co v dětech může být, a věřili v potenciál svých potomků. Je třeba si uvědomit, že rodina, podobně jako jiné skupiny lidí, mají své problémy a nejsou bez nedostatků. Lidé jsou chybující a vytváří mnoho přehmatů. Pokud v rodinách vznikají nějaké spory, kolize a neshody, nebo jsou vztahy ochladlé, je potřeba na nich pracovat. Jako jedno z možných řešení je využití rodinné terapie, která může znamenat pomoc pro celou rodinu, včetně problémového dítěte. Rodinná terapie podle Mundena a Arceluse (2006) staví na snaze zlepšit komunikaci a porozumění mezi členy rodiny s cílem pomoci najít vlastní řešení, jenž bylo narušeno vlivem ADHD syndromu či jiných okolností. Tato metoda je především vhodná v rodinách, kde jsou vztahy mezi jednotlivými příslušníky napjaté nebo se bortí. Princip rodinné terapie tkví ve vytváření a hledání jedinečného řešení k různým situacím bez konfrontace. Všichni v rodině se dohodnou na určitých pravidlech za přítomnosti terapeuta, který bude plnit roli mediátora. Mediátor by měl být garantem vytvoření klidného prostředí pro komunikaci. K celkové klidné atmosféře je ovšem třeba také rozvoj vztahů v širším sociálním prostředí.

Pedagog

Specifické poruchy učení a chování představují zátěž především pro rodiče jedinců s ADHD a s tím, jak se dostávají do dospělého věku pro ně samotné i jejich širší sociální prostředí, ať už v práci či soukromí. Nicméně zaměřme se nyní na oblast vzdělávání a ta se bude ponejvíce dotýkat právě věku do 18 let v případě vysokoškolského studia asi tak do 28 let věku. Jistě, že dnes se vzdělává většina z nás i během dalšího profesního života v rámci celoživotního procesu vzdělávání. Většinou bývají vztahy se školním prostředím významně poznamenány výskytem symptomů ADHD a specifických poruch učení. Ke zlepšení vztahů s pedagogy a celkově školním prostředím má přispívat kvalitně realizovaná reedukace. Jak píše Zelinková (2015), je východiskem cílené reedukace rozbor dostupných informací vyplývajících z diagnostiky dítěte, sledování rodičů, učitelů i dalších dospělých i dětí, s nimiž jedinec s ADHD přichází do styku. Na základě takových

poznatků jsou pak vytyčovány hlavní postupy při reedukační činnosti. Cílem nemůže být například při prvotním působení ihned úprava chování, ale změna podmínek, v nichž dítě žije, aby ubylo negativních podnětů, které mohou působit jako spouštěcí mechanismy. Jestliže nedojde ke změně v tomto smyslu, ke zlepšení přístupu a s tím související znalosti učitelů ve vztahu k přístupu k žákům s handicapy či poruchami, bude velice těžké ve školním prostředí kladně působit na žáky a provádět s nimi reedukační a kompenzační činnosti. Kompenzační činnosti spolu s reedukací mohou jedincům se specifickými problémy vrátit sebevědomí a naučit se pracovat s nepřízní osudu ve školním prostředí. Mohou se uplatnit například také vhodné výtvarné činnosti, které doporučuje Valečková (2012) pro děti s ADHD a SPU jako přirozenou cestou k integraci osobnosti dítěte. Neformální přístup učitele u expresivních technik umožňuje vnímat jedinci školní prostředí a výuku jinak – bez stresu, aktivně a také tvořivě. Mnohé prvky takové terapie lze zařadit i do běžných školních předmětů a jistě mnoho pedagogů to dělá. To může být i podnětem ke změně náhledu na žáky s poruchami, protože si většinou všímáme jejich slabých stránek a naopak ty, které jsou lépe rozvinuty, opomíjíme. Například je to snaha něco tvořit, v něčem vyniknout. Nesmíme ovšem předpokládat velké výkony, spíše jde o připomenutí, že i člověk s problémem, se může vhodně realizovat, pokud dostane příležitost.

Problematika vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování je vlivem inkluze neustále aktuální a diskutované téma. Nově se má upřednostnit zařazení žáka do běžných škol, pokud o to mají rodiče zájem. Je ale skutečností, že převážná část dětí navštěvuje běžné školy a to je jistě správné. Domníváme se ale, že pro jistý počet jedinců může speciálně zaměřená třída znamenat přínos a může pozitivně působit, třeba jen po část školní docházky. Pedagog v některých případech na běžných školách může nahlížet, pod vlivem nedostatečných informací či převažujících negativních zkušeností, únavy a podobně, na žáky se specifickými problémy jako na podprůměrné a nevšimnou si hlubšího potenciálu, který mohou mít. To vede následně ke snížení motivace a problémům ve školním prospěchu i chování. Platí staré osvědčené, ale mnohdy zapomínané a to nejen učiteli i rodiči, pomáhat a přistupovat ke každému individuálně s ohledem na jeho slabé stránky a potřeby.

Poradenství

Na počátku úspěšného zvládnutí specifických poruch učení a chování stojí jejich odhalení, identifikace. To je převážně v rukou poradenského systému. Máme tím na mysli, především odbornou diagnostiku, která pak zakládá kvalitní terapii a podklady k dalšímu vzdělávání vyžadované legislativou. Může se jednat například o doporučení týkající se maturitní zkoušky a podobně. Včasná a správně realizovaná diagnostika může předejít mnoha následným problémům nejen ve výuce, ale především v chování. Jedinci s poruchou nedosahují očekávaných výsledků a často nevědí proč. Vždyť se snaží, připravují, ale výsledky tomu neodpovídají. Postupně ztrácí motivace, získávají odpor ke škole a učení, naru-

šují se sociální vazby jak s rodiči i učiteli. V této souvislosti můžeme vzpomenout například na rizikovou skupinu dětí se specifickou poruchou a nadáním současně, o kterých jsme už psali. Jak také připomínají například Butler-Porová (1995 in Machů, 2010) a také (Novotná, 2004). Silvermannová (1997) provedla výzkum u 3000 nadaných žáků a zjistila, každý šestý nadaný žák byl zároveň dvakrát výjimečný, měl ke svému nadání buď specifickou poruchu učení chování, nebo jiný handicap, který do té doby nebyl objeven. Jakmile má učitel k dispozici relevantní diagnostické informace o žákovi, o jeho specifických vzdělávacích potřebách, má možnost výuku v rámci svých možností a možností školy přizpůsobit. Konkrétně se uplatní například individuální úkoly, opatření v souladu s legislativou.

Kamarádi

Faktorem, který ovlivní zvládání specifických poruch učení a chování mohou být i přátelské vztahy s kamarády. Jejich působení může být pozitivní, ale i negativní, například v podobě vysmívání, vylučování, až případně šikany. Hrozí také, že pokud schází dětem s poruchami vstřícnost kamarádů a podporující rodinné prostředí, mohou případnou kompenzaci najít i v nejbližším okolí. Může se jednat například o působení party, která podporuje a oceňuje agresi. Problémy narůstají i s věkem, kdy se potřeba uznání od vrstevníků a lidí mimo nejbližší rodinu zvyšuje.

Podobný vývoj zaznamenáváme i u dvojvýjimečných dětí, jak o nich ve své práci psala Winklerová (2017). Jurášková (2006) k tomu dodává, že nadané děti vyhledávají společnost starších vrstevníků či dospělých. Což i Winklerová zmiňuje i v rámci průzkumu, kdy ve dvou případech hrál důležitou roli starší sourozenec jako partner při komunikaci a vzor. Děti mívají narušené adekvátní sebevědomí, protože jsou zklamaní ze svých výsledků. Podobně se o tom zmiňují například (Porter, 1999, in Jurášková, 2006, Brunswick, 2012). Právě nízké sebevědomí je u nadaných dětí s dyslexií velmi časté. Této problematice se věnovaly i Hajná a Portešová (2005), když provedly výzkum, z něhož zjistily, že dvakrát výjimečné děti jsou na tom v porovnání s žáky z vyrovnávací skupiny a s nadanými žáky nejhůře v oblasti sociální akceptace, z čehož dedukovaly a předpokládaly, že právě handicap – dyslexie – dvakrát výjimečných žáků může vést k nižšímu sebehodnocení. Není zcela ani vyloučena situace, kdy třeba úspěšný sourozenec zastíní dvakrát výjimečného sourozence. Rodiče si pak na tuto skutečnost zvyknou, smíří se tím, že jejich dítě je ve škole méně úspěšné, je líné a škola ho nezajímá.

Na základě informací, které byly získány ze zmíněných šetření předložených v bakalářských a závěrečných pracích, lze konstatovat, že problematika specifických poruch učení a chování je stále aktuální a ukazuje se, že těchto poruch neubývá, spíše naopak. Nicméně je potřeba se zaměřit nejen na statistická šetření, poukazující na to, v jakém množství poruchy nacházíme, ale je dobré se nyní spíše koncentrovat na to, jak se s problémem vyrovnávají jednotlivci, jak se jim s poruchami žije, vzdělává. Právě v této oblasti může kvalitativní metodologie poskytnout nenahraditelné a jedinečné informace.

Proto je vhodné se těmto studiím věnovat více, než tomu bylo dosud a více také v mezích možností a s ohledem na metodologii je konfrontovat. Přínos by mohly znamenat i longitudinální studie, kdy se budou jednotlivé případy sledovat v delším časovém horizontu.

Na druhou stranu je třeba opatrnosti v tom smyslu, že provedená šetření a jejich výsledky jsou vždy jedinečné, jak už konec konců vyplývá z podstaty kvalitativní metodologie a při srovnávání výsledků je třeba postupovat s nejvyšší opatrností. Ale to nesnižuje jejich význam ani přínos. Jen je potřebné a nutné se při jejich čtení otevřít skutečnosti, že realita není jednoznačná, snadno měřitelná a předem vypočitatelná a předvídatelná.

ZÁVĚR

Z poznatků prezentovaných v předkládaném příspěvku, je možné vyvodit závěr, že specifické poruchy učení a chování, tedy ADHD a poruchy označované jako „dysporuchy“ (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a další) jsou nejen problémem vzdělávacím, ale i výchovným a nejsou jen záležitostí školního prostřední, ale především rodiny a celého sociálního prostředí. Proto předložená data demonstrují, že zvládat poruchy od počátku jejich výskytu je nejen prevencí špatných vzdělávacích výsledků, ale i prevencí následných a možných sociálně patologických jevů. Tyto argumenty jsou jistě podstatné a musí být stále připomínány nejen pedagogům, ale i manažerům vzdělávání, později případně zaměstnavatelům a na prvním místě rodičům. A opět nutno podotknout, že každý jedinec s tím, jak vyspívá, stárne, musí převzít odpovědnost za své vzdělávání a především za své chování. Jinak se okolí připravuje o jejich potenciál, což může v důsledku poškodit celou společnost.

LITERATURA

ARCHER, Trevor, OSCAR-BERMAN, Marlen, BLUM, Kanneth. Epigenetics in Developmenta Disorder:ADHD and Endophenotypes. *Journal of genetic syndromes a gene therapy*. 2011, 2(104), 1–17. ISSN 2157-7412 (Elektronic). doi: 10.4172/2157-7412.1000104

BRUNSWICK, Nicola. *Supporting dyslexic adults in higher education and the workplace* (This ed. 1st pub). Chichester: Wiley-Blackwell. 2012. ISBN 9780470974797 (print)

BUTLER-POROVÁ, N. Gifted children: Who is at risk for underachievement and why? In KATZKO, M. W., MÖNKS, F. J. *Nurturing Talent. The Fourth Konference of the European Council for High Ability*. Assen (Netherland): Van Gorcum, 1995. p.252-261. ISBN 90-232-3033-7.

FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0. Dostupné také z: http://www.ereading.cz.

GRMELOVÁ, Simona. *Vzdělávání žáka s ADHD na střední škole*. Brno, 2017. Bakalářské práce (Bc.). Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Dostupné také z: https://theses.cz/id/m48fzt/zaverecna_prace.pdf.

HAJNÁ, Věra, PORTEŠOVÁ, Šárka. Sebepojetí nadaných dětí a dětí "dvakrát výjimečných". In Sborník prací Filozofické fakulty brněnské

univerzity. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 65-75. ISBN 80-210-3717-2.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Základní témata problematiky nadaných*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. 72 s. ISBN 978-80-86723-25-9.

JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. 131 s. ISBN 80-86856-19-4.

LAVER-BRADBURY, Cathy a kol. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD: manuál pro rodiče i učitele*. Překlad Hana Antonínová. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 143 stran. ISBN 978-80-262-1035-1.

LAVICKÁ, Markéta. *Specifické poruchy učení – srovnání generací*. Brno, 2015. Závěrečná práce. Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Dostupné také z: https://theses.cz/id/a2x7qy/zaverecna_prace.pdf?lang=en;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dkojen%26start%3D59

MACHŮ, Eva. *Nadaný žák*. Brno: Paido. 2010. 124 s. ISBN 978-807315-197-3.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

MUNDEN, Alison a ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. 119 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-188-3.

NAVRÁTILOVÁ, Hedvika. *Žáci se specifickými poruchami učení a změny v přístupu pedagogů k nim.* [online]. Brno, 2018 [cit. 2020-05-29]. Dostupné z: https://theses.cz/id/7ftd80/. Bakalářská práce. Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Vedoucí práce Mgr. Dita Janderková, Ph.D.

NOVOTNÁ, Lucie. Mimořádně nadané děti s handicapem. *Metodický portál RVP – Modul Články* [online]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/22/MIMORADNE-NADANE-DETI-S-HANDICAPEM.html/.

PLAMÍNEK, Jiří. *Průvodce lidským myšlením a chováním*. Vydání první. Praha: Argo, 2016. 157 stran. ISBN 978-80-257-1995-4.

RENNER, T. J., et al. (2008): Neurobiologie des Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndroms. *Der Nervenarzt*. 2008, 79, 771–781. ISSN 1433-0407 (electronic), ISSN 0028-2804 (print)

RIETZLER, Stefanie a GROLIMUND, Fabian. *Jak se úspěšně učit s ADHD: praktický rádce pro rodiče*. Překlad Tereza Těšínská. Vydání první. V Bratislavě: Noxi, 2018. 255 stran. ISBN 978-80-8111-471-7.

SILVERMANNOVÁ, Linda. Kreger. What We Have Learned about Gifted Children, 1979-1997., 1997. *ERIC - Education Resources Information Center* [online]. Dostupné z: https://eric.ed.gov/?id=ED428473.

SÖDERLUND, Göran. B. W., SIKSTRÖM, Sverken, LOFTESNES, Jan M. et al. The Effects of Background White Noise on Memory Performance in Inattentive School Children. *Behavioral and Brain Functions*. 2010, 6(55). ISSN 1744-9081. Dostupné z https://behavioralandbrainfunctions.biomedcentral.com/articles/10.1186/1744-9081-6-55

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Brno: Sdružení

Podané ruce, 1999. 196 s. SCAN; 2. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára a NECHLEBOVÁ, Eva. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 248 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4369-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VALEČKOVÁ, Diana. Péče o děti s SPU a syndromem ADHD: vhodnost výtvarných aktivit pro děti s ADHD a s SPU [online]. 2012, 13. 10. 2012 [cit. 2016-06-28]. Dostupné z: http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/103-peceo-deti-s-spu-a-syndromu-adhd.

VLKOVÁ, Jana. Specifické poruchy učení u žáků na středních školách. Brno, 2019. Bakalářská práce. Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Vedoucí práce Mgr. Dita Janderková, Ph.D.

VOLAVKA,, L. V. Přání, radosti a strarosti žáků s ADHD syndromem v období adolescentního věku. (Bakalářské práce). 2017. Dostupné z: Přání, radosti a strarosti žáků WINKLEROVÁ, K. Dvakrát výjimeční – nadání žáci s dyslexií. (Závěrečná práce). 2017.

ZÁVĚRKOVÁ, Markéta. *Jak se žije s ADHD: co se stane, když vám vstoupí do života, jaké to je žít s nimi a s námi*. Vydání první. Praha: Pasparta, [2016], ©2016. 126 stran. ISBN 978-80-88163-30-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace*. Vydání první. Praha: Portál, 2017. 140 stran. ISBN 978-80-262-1266-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

ŽÁČKOVÁ, Hana a JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita: zápory i klady ADHD v dospělosti*. Vydání 1. Praha: Grada, 2017. 164 stran. ISBN 978-80-271-0204-4.

KONTAKT

Mgr. Dita Janderková, Ph.D.
dita.janderkova@mendelu.cz

DIAGNOSTIKA A PORADENSTVÍ v pomáhajících profesích
4(1), 2020: 28-35
dap@palestra.cz

ROPRATEM – NÁSTROJ PRO ROZVOJ PRACOVNÍHO TEMPA A REEDUKACI DÍLČÍCH OSLABENÍ VÝKONU.

Pilotní studie – kvalitativní hodnocení efektivity.

ROPRATEMP – A TOOL FOR WORKING PACE DEVELOPMENT AND REEDUCATION OF PARTIAL PERFORMANCE WEAKNESSES.

Pilot study – evaluation of effectiveness

MARKÉTA ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ

***Abstrakt:**. Příspěvek se zaměřuje na představení nového reedukačního programu ROPRATEM (rozvoj pracovního tempa), který je v České republice akreditován od roku 2017. Součástí příspěvku je analýza zkušeností s ročním používáním programu v poradenské praxi a hodnocení efektivity programu u jednotlivých klientů. Jak je z prezentovaných dat zřejmé, dosahují klienti během tříměsíčního programu velmi podstatného zlepšení pracovní tempa, zároveň prokazatelně při řešení úloh používají efektivní strategie postupu. Autorka příspěvku absolvovala akreditovaný kurz pro práci s programem a používá ho během reedukační péče u klientů pedagogicko-psychologické poradny Pelhřimov.*

***Klíčová slova:** reedukace, ROPRATEM, pracovní tempo, deficity dílčích funkcí, self-efficacy*

***Abstract:** The paper focuses on the introduction of the new re-education program ROPRATEM (in English DEPAWO - means developing pace of work), which has been accredited in the Czech Republic since 2017. The paper includes an analysis of experience with the one year use of the program in counselling practice and evaluation of program effectiveness for individual clients. As is clear from the presented data, clients achieve a very significant improvement in work pace during the three-month program. They also use demonstrably effective action strategies to solve tasks. The author of the article has completed an accredited course for working with the program and uses it during re-educational care for clients of the pedagogical-psychological counselling center Pelhřimov.*

***Key words:** re-education, ROPRATEM, work pace, deficits of partial functions, self-efficacy.*

ÚVOD

Program pro ROzvoj PRAcovního TEMpa – tzv. ROPRATEM vznikl na základě mnohaleté praxe autorek Mgr. Ivy Kopecké a Mgr. Dagmar Žeňkové v pedagogicko-psychologické poradně v Českých Budějovicích, kdy hledaly možnost, jak pomoci dětem s jejich pomalým pracovním tempem a s oscilující pozorností, které negativně ovlivňovaly jejich školní výkony (blíže popis obtíží na bázi ADHD např. Drtílková, Šerý, 2007, Goetz, Uhlíková, 2009).

Jak uvádějí obě autorky při seminářích k nácviku práce s programem, poměrně často setkávaly s dětmi, které při diktátech nedokážou dostatečně rychle aplikovat pravidla pravopisu (která však ústně ovládají), nestíhají přepisovat doplňovací cvičení, v matematice nestihnou vyřešit všechny příklady a v prověrkách z ostatní předmětů většinou nemají zodpovězené poslední otázky. Ostatně, tuto zkušenost máme jako psychologové a speciální pedagogové rovněž, proto se snažíme uvedené obtíže reedukovat za pomocí obecně rozšířených postupů – např. různé pracovní listy, dysortografické pracovní sešity, dyslektické čítanky, pomocný program pro správný úchop, nácvik pravolevé orientace, použití Žížalice (blíže např. Švamberk Šauerová, 2016), apod.

Všichni máme zkušenost, že tyto děti pak postupně ztrácejí motivaci pro školní práci a učení se jim zdá zbytečné (např. Švamberk Šauerová, 2018, 2019). Bohužel, motivaci ztrácí i rodiče a často pak i učitelé, protože se výkon dítěte nezlepší „rychle“. Vzhledem ke svému pomalému pracovnímu tempu nedokážou a ani nemohou plně využít své schopnosti (blíže na problém hypoaktivních dětí poukazuje autorka článku v publikaci Hyperaktivita či hypoaktivita – výchovný problém? (Švamberk Šauerová, 2016).

Na základě těchto zkušeností přistoupily výše jmenované kolegyně k práci na programu ROPRATEM“.

CÍLE A METODIKA

Cílem příspěvku je představení nového reedukačního programu ROPRATEM (rozvoj pracovního tempa), který je v České republice akreditován od roku 2017. Dílčím cílem je kvalitativní analýza zkušeností s ročním používáním programu v poradenské praxi a hodnocení efektivity programu u jednotlivých klientů.

Základním východiskem zpracování příspěvku je podrobná analýza odborné literatury, rešerše domácích i zahraničních zdrojů, dlouholetá praktická zkušenost s reedukačními postupy. Autorka při zpracování vychází z vlastní publikační činnosti. Neméně podstatnou okolností, jež tvoří nezbytné východisko pro zpracování výzkumného projektu je absolvování vzdělávacího semináře ROPRATEM.

Pro hodnocení dat je použita komparace absolutních hodnot naměřených časů, se zaokrouhlením na celé vteřiny, s následným kvalitativním popisem získaných výsledků.

POPIS PROGRAMU ROPTRATEM

Program pro rozvoj pracovního tempa byl vyvíjen v letech 2013 – 2015 a testován v Pedagogicko-psychologické poradně v Českých Budějovicích. ROPRATEM vede žáky k nácviku rychlejšího a bezchybného zpracování dat, což je potřebné zejména pro úspěšnou školní práci (Kopecká, Žeňková, 2019).

OBSAH A ZPŮSOB PRÁCE V PROGRAMU

Materiál obsahuje cvičení a podrobnou metodickou příručku, pomocí které se mohou řídit nejen pedagogičtí pracovníci, ale i samotní rodiče. Vlastní nácvik trvá 94 dnů, ve kterých dítě denně vypracuje dva úkoly, které dohromady nezaberou více jak patnáct minut denně. Program je opatřen dvojí kontrolou, pomocí níž mohou i sami rodiče zjistit dopad nácviku. Speciální pedagogové mohou na počátku a na konci nácviku použít i test číselný čtverec (tento test je obvyklou metodou měření rychlosti učení, tempa a koncentrace pozornosti).

Nácvik lze zahájit již na prvním stupni ZŠ (od devíti let), byl však s dobrým výsledkem vyzkoušen i žáky středních škol.

CÍLE ROZVOJE:

- porozumění čtenému (obsahu jednoduchých i kumulovaných instrukcí a jejich přesné
- dodržování)
- schopnost organizovat si práci
- logické myšlení (schopnost vyvodit algoritmus řešení)
- soustředění a pozornost
- zrakové rozlišování
- zraková a částečně i sluchová paměť
- intermodalita (schopnost přepínat mezi různými způsoby vnímání) – nahrazování
- původního zadání jinými symboly, číslicemi, písmeny
- serialita (práce s posloupnostmi) – úkoly, v nichž dítě dodržuje algoritmus postupu
- (zachovává dané pořadí symbolů, číslic, písmen)
- plošné vnímání – např. práce se šipkami nebo prostorově pojednanými symboly
- grafomotorika – přesné linie čar, čitelnost
- sebekontrola – cílený nácvik kontroly vlastní práce (Kopecká, Žeňková, 2019)

Při práci je nutný dohled rodiče, který sleduje:

- správné držení těla při práci (nezkřížené nohy opřené chodidly o podlahu, oba lokty
- stejně daleko od těla, vzpřímené držení těla, oči ve výšce nataženého předloktí a prstů
- nad stolem);
- správný úchop tužky třemi prsty (tužku drží palec a ukazovák přibližně 2 cm nad
- hrotem, prostředník ji zespodu podpírá, ruka je opřená o podložku);
- psaní/kreslení uvolněnou rukou;
- přiměřený tlak na podložku (pokud dítě příliš tlačí na pastelky, je lépe nabídnout mu
- místo nich fixy);
- přesnou kresbu (čáry je nutné kreslit od linky k lince těsně pod sebe, dodržovat
- proporce);
- dodržování správného tvaru a velikosti jednotlivých písmen, číslic, čar i symbolů;
- souběžné vyslovování hlásky / čísla v okamžiku, kdy je dítě zapisuje (uvedeno v
- instrukci).

PRACOVNÍ STRATEGIE

Je vhodné, aby dítě používalo pracovní strategie, které mu daný úkol usnadní.

Pokud se dítě na ploše špatně orientuje, je možné zakrývat následující řádky bílým papírem.

Pracuje-li s pastelkami, je vhodné, aby je pokládalo na stůl stále ve stejném pořadí. Pracuje-li se v úkolu s písmeny, slabikami, slovy či číslicemi, čísly nebo symboly, které lze snadno pojmenovat, je lépe, aby dítě svou činnost hlasitě komentovalo. Symboly je možné přirovnat k běžným – dětem známým věcem – nebo označit jejich směr či množství jejich jednotlivých částí (Kopecká, Žeňková, 2019).

VÝBĚR KLIENTŮ PRO REEDUKACI

Při výběru vhodných klientů pro tuto reedukační techniku je nutné dbát na dvě základní kritéria: jednak na ochotu a schopnost rodiny a dítěte spolupracovat po dobu tří měsíců (ideální jsou klienti, kteří již např. velmi pěkně absolvovali logopedickou péči, protože už víme, jak rodina spolupracuje a že je schopná vytvořit pravidelný režim pro pravidelnou reedukaci) a za druhé respektovat při návrhu reedukace adekvátní příčiny obtíží dítěte při zvládání školních požadavků – indikací pro navržení programu ROPRATEM je zejména pomalé pracovní tempo, mírná oscilace pozornosti (těžší poruchy je nutné nejprve jinými reedukačními postupy zmírnit, dítě by bylo neúspěšné a demotivované), oslabení ve zrakovém rozlišování, zkřížená lateralita, špatný úchop a z toho plynoucí neúhledný až nečitelný grafický projev, obtíže v koordinaci jemné motoriky a senzomotoriky.

REALIZACE REEDUKACE S KLIENTEM

Po určení správných diagnostických kritérií pro zařazení klienta do programu se naplánuje schůzka pro zácvik do programu. Zácvik průměrně trvá 1 hodinu a je vhodné, aby již daný den dítě nepracovalo. Následně je důležité, aby dítě s rodičem (dospělým) pracovalo denně na jednom pracovním listu (resp. jedné reedukační úloze), dospělý měří délku zpracování úlohy a čas potřebný ke kontrole a rovněž efektivitu kontroly. Časy zapisuje do záznamového listu.

Po 6 týdnech je nutná kontrola plnění programu v poradenském zařízení, kontrolujeme způsob práce, čas při kontrolním vyšetřením měříme my, včetně času kontroly. Opět ten den již dítě žádné úlohy neplní.

Poté pokračuje dítě v druhé části programu, po dalších šesti týdnech se provádí závěrečné měření plnění úkolů a čas potřebný ke kontrole (včetně kvality provedení před a po kontrole).

Přesto, že zatím autorky techniky nemají dostatek validních dat, která by mohla prokazatelně potvrdit vliv programu na zlepšení pracovního tempa, je zajímavé využít vlastních výsledků pro hodnocení efektivity programu a vlastní odbornou roční zkušenost s programem chápat jako pilotáž pro výzkum většího rozsahu.

Pilotní studie byla realizována na 8 dětech, počet dětí je nízký, a to zejména z důvodu potřeby dodržení zásad pro výběr klientů (viz výše), dalším rizikovým faktorem při výběru klientů je cena programu, kterou si klienti hradí sami a i určitá časová náročnost (cesty do poradenského zařízení v kraji Vysočina – obtíže se spoji v některých časech, v jarních měsících obtíže s vyhlášením nouzového stavu, onemocnění v rodině a přesun zájmu rodiny do jiné oblasti).

Přesto, že se jedná o menší vzorek, se záměrným výběrem (pomalé tempo,

dyslektické a dysgrafické obtíže, zkřížená lateralita), lze u všech dětí jednoznačně pozorovat na počátku programu velmi pomalé pracovní tempo (viz dále v tabulce č. 1), častou chybovost a nedostatečné strategie při plnění úkolu i jeho kontrole. Této oblasti je vhodné se odborně věnovat, ukázat dítěti, jak je vhodné postupovat a jak se provádí efektivní kontrola. Je důležité edukovat i rodiče, aby mohli dítěti strategie připomínat. U středoškoláků, u nichž se program rovněž může užívat, je vhodné zácvik ještě spojit s diagnostikou stylu učení.

Měření pro kontrolu vývoje rychlosti pracovního tempa se provádí na čtyřech dílčích úkolech (úkoly mají velmi specifické zaměření, proto se i v rámci jednoho měření liší délka zpracování), z tohoto důvodu jsou pod každým měřením 4 kolonky, zachycující čas pro plnění toho kterého typu dílčí úlohy.

V polovině programu bylo možné zaznamenat mírné zlepšení času (zde výsledky velmi individuální), u všech dětí však bylo možné pozorovat lepší strategie v řešení úlohy a při kontrole.

Zcela zásadní rozdíly však u všech dětí bylo možné diagnostikovat při závěrečné kontrole, a to zejména v rychlosti zpracování (viz tabulka níže) a počtu chyb. Kontrola provedení úlohy byla rovněž mnohem rychlejší, často i proto, že dítě žádné chyby v úloze již nemělo, pracovalo bezchybně. U všech dětí, které měly v anamnéze nečitelný grafický projev, se výrazně zlepšila čitelnost a úhlednost projevu – vysvětlit tento vývoj lze jednoznačně pravidelností v plnění grafických úloh. V polovině případů se postupně lepšil i postoj dětí k plnění úkolů – čím dál více je program bavil, měly radost, že se jim daří, ve dvou případech děti samy sdělovaly, že se jim i daří lépe práce ve škole a už jim ani nevadí se pravidelně učit. Ostatní děti měly v průběhu realizace programu postoj průměrný, spolupracovaly, zlepšení výkonu vnímaly pozitivně po celou dobu realizace.

Tabulka č. 1. Časy 1. a 3. měření
(zaokrouhleno na celé minuty, subtest D zaokrouhlen na půlminuty, uveden jen čas bez kontroly)

Měření		K1	K2	3	4	5	6	7	8
1.	A	12	12	15	14	9	20	13	15
	B	10	14	11	10	8	17	11	10
	C	12	13	14	11	10	18	14	11
	D	2	1,5	3	2,5	2	6	2,5	1,5
3.	A	3	3	4	3	3	12	4	6
	B	6	8	6	8	5	13	6	6
	C	4	4	5	7	6	13	8	5
	D	1,5	1,5	2,5	3	2	3	2	2
Rozdíl 1 a 3	A	-9	-9	-11	-9	-6	-8	-9	-9
	B	-4	-6	-5	-2	-3	-4	-5	-4
	C	-8	-9	-9	-4	-4	-5	-6	-6
	D	-0,5	0	-0,5	+0,5	0	-3	-0,5	+0,5
Rozdíl celkem		21,5	24	25,5	14,5	13	20	20,5	17,5

Jak je vidět z uvedených dat, ve všech případech došlo k celkovému zlepšení výkonu. Mírné zhoršení výkonu ve čtvrtém subtestu D u dvou probandů lze vnímat jako vliv únavy při plnění předchozích úkolů, kde dítě pracuje více soustředěně a i rychle, tedy se může před čtvrtým úkolem během přípravy na poslední zkoušku výrazněji projevit vliv této únavy. Rovněž lze uvažovat, že doba pro splnění úkolu je natolik krátká, že se zde do časového výsledku výrazněji promítne krátkodobý výkyv výkonu, než u úloh, které trvají několikanásobně déle.

Průměrně dosahují děti zlepšení o 20 min, v tomto vzorku je rozmezí časů mezi 13 – 25,5 vteřinami zlepšení, což když převedeme do reálné vyučovací jednotky, zabere dítěti úloha místo téměř celé vyučovací hodiny před zahájením programu (přesněji např. dítěti K1 36 min) již jen třetinu (15). Pracovní tempo žáků se tedy díky použití programu významně zrychluje, přičemž je nutné brát v potaz, že náročnost úloh je záměrně vysoká, aby co nejvíce odpovídala zatížení ve škole.

Autorky programu ve vlastní pilotní studii (na 13 probandech), udávají za použití Studentova t-testu prokazatelné, statisticky významné zlepšení tempa na hladině významnosti 0,05, a to jak při srovnávání vstupních a kontrolních úkolů, tak i při provedeném testování průběžných výsledků. Statisticky potvrzené zlepšení je však nutné z metodologického hlediska brát s rezervou, neboť vzorek není přiměřeně rozsáhlý. Nicméně, srovnáním výsledků obou šetření, obou založených na malém vzorku, lze sledovat konstantní výsledky, kterých použitím techniky dosahujeme.

ZHODNOCENÍ PROGRAMU

Jak již bylo uvedeno výše, počet dětí pro hodnocení efektivity programu je velmi nízký, přesto lze určit specifické aspekty, které se v průběhu realizace jednoznačně mění. Je to pracovní tempo (jak autorky slibují), je to přesnost zpracování, je to zlepšení grafického projevu, zlepšuje se i koncentrace pozornosti a redukují se obtíže při problémech v pravolevé orientaci. Jednoznačně za úspěchem programu stojí pravidelnost tříměsíčního nácviku, dá se uvažovat, že jakékoli pravidelné písemné procvičování spojené s reverzními tvary a procvičováním rychlosti a pozornosti, by asi vedlo většinou k nějakému zlepšení. Pozitivním faktorem je rovněž spolupráce dítěte s rodinou, když dospělý „musí“ sledovat průběh práce dítěte. Další pozitivní zkušeností je i to, že aktivní zapojení dítěte do reedukačního programu kladně hodnotí škola a lépe respektuje a intenzivněji dodržuje doporučení k reedukaci žáka ve školním prostředí. Samo dítě vidí na měřených výsledcích svůj vlastní posun, mění se jeho sebehodnocení, roste důvěra v sama sebe, můžeme konstatovat, že roste jeho vědomí sebeúčinnosti (self-efficacy). Zlepšení dítěte vnímají i rodiče, i u nich roste důvěra v sama sebe jako rodiče, více důvěřují i dítěti, že specifické obtíže mohou společně překonat, i u rodičů vzrůstá self-efficacy. Obecně tak pozitivně program působí jak na motivaci překonávat obtíže při vzdělávání dětí se specifickými obtížemi, ale ovlivňujeme i adherenci k zahájenému programu.

ZÁVĚR

Kvalita reedukační péče a ochota rodičů a školy spolupracovat na reedukaci žáka je dnes alfou a omegou komplexní

speciálně pedagogické péče o dítě. Samozřejmě se můžeme setkávat s rodiči, kteří od poradenského zařízení očekávají jen zprávu a doporučení pro školu, ale je dlouhá řada rodičů, kteří usilují o skutečnou pomoc dítěti a hledají různé reedukační přístupy pro řešení konkrétních obtíží. Obvykle každý máme nějaké své „tajné“ tipy na reedukaci toho či onoho problému, jimiž obohacujeme běžné a lety osvědčené postupy ostatních kolegů a doporučované v učebnicích speciální pedagogiky. Proto je tak důležitý systém dalšího vzdělávání, kde máme možnost získat nové, moderní postupy, které v praxi s klienty můžeme používat. Technika ROPTRATEM nesporně svůj efekt má a bez ohlednu na míru efektivity ji lze považovat za plnohodnotnou součást reedukační péče právě o konkrétní typ klienta (jak je popsáno výše).

Uvedené výsledky slouží jako pilotní ověření výzkumného projektu většího rozsahu.

LITERATURA:

DRTÍLKOVÁ, Ivana et al. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. 1. vyd. Praha: Galén, ©2007. 268 s. ISBN 978-80-7262-419-5.

GOETZ, Michal a UHLÍKOVÁ, Petra. *ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. 1. vyd. Praha: Galén, ©2009. 160 s. ISBN 978-80-7262-630-4.

KOPECKÁ, Iva a ŽENKOVÁ, Dagmar. *Program pro rozvoj pracovního tempa: metodická příručka*. 2. upravené vydání. [Srubec]: Iva Štenglová - Chytré hraní, [2017]. 104 listů v různém stránkování. ISBN 978-80-270-4269-2.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Hyperaktivita nebo hypoaktivita – výchovný problém?* Bratislava: Wolters Kluwer, 2016. 198 stran. ISBN 978-80-8168-348-0.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. Time-manažment a autokoučink jako prevencie školní neúspěšnosti žáku. *Manažment školy v praxi* [online]. 2018, 7-8. ISSN 1339-925X.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. Edukačně-terapeutický projekt “Prevence relativní školní neúspěšnosti” využitelný v pedagogicko-psychologické praxi. In ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. (ed). *Přínosy a možnosti využití učení prožitkem a výchovy v přírodě: v aktuálním edukačním kontextu i v historických souvislostech: kolektivní monografie*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r.o., 2019. 160 stran. ISBN 978-80-87723-47-0.

KONTAKT

Doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D.

Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r.o.
Slovačíkova 400/1
Praha 19 Kbely

E-mail: Svamberk.sauerova@palestra.cz

DIAGNOSTIKA A PORADENSTVÍ v pomáhajících profesích
4(1), 2020: 36-45
dap@palestra.cz

WILDERNESS THERAPY, NEBOLI TERAPIE DIVOČINOU

WILDERNESS THERAPY OR TERAPIE DIVOČINOU

TEREZA HOUŠKOVÁ

***Abstrakt:**. Wilderness therapy lze chápat jako jeden z možných typů terapie, který v sobě zahrnuje práci se skupinou účastníků v prostředí přírody. Hlavním cílem tohoto způsobu práce je ovlivnění sebepojetí člověka, které se odráží na jeho sociálním způsobu chování a myšlení. Za pomocí kombinace sebezkušenostního učení, skupinové a individuální terapie v prostředí divoké přírody probíhá přirozený rozvoj osobnosti (Russell et al. 2000; Russell 2001; Russell a Phillips-Miller 2002). Terapie, která byla původně vytvořena pro rozvoj dospívajících s rizikovým chováním, se nyní využívá i pro dospělé osoby s různými sociálními obtížemi, jako je bezdomovectví (Norton et al. 2020), pacienti v akutní péči (Woodford et al. 2017) či při práci s celým rodinným systémem (Christenson a Merritts 2017). Tento směr, který byl inspirovaný Kurtem Hahnem a jeho Outward Bound programy, se postupně ze státu Severní Ameriky dostává do Evropy a také do České republiky. V současné době v naší zemi existují první výzkumné studie na toto téma, taktéž byla založena Asociace pro Terapii divočinou a dobrodružstvím v České republice, z.s., která se snaží o etablování Wilderness therapy pod názvem Terapie divočinou.*

***Klíčová slova:** Terapie divočinou, Terapie dobrodružstvím, Terapeutické kempování, Outdoorové dobrodružství, riziková mládež, dospívající, adolescent*

***Abstract:** Wilderness therapy can be understood as one of the possible types of therapy, which includes working with a group of participants in a natural environment. The main goal of this approach of working is to influence self-awareness, which is reflected in his way of behaving and thinking. By a combination of self-experiential learning, group and individual therapy in the wild, personal development takes the place (Russell et al. 2000; Russell 2001; Russell and Phillips-Miller 2002). The therapy, which was originally created for the development of adolescents with risky behavior, is now also used for adults with various social difficulties, such as homelessness (Norton et al. 2020), inpatients in acute care (Woodford et al. 2017) or working with the whole family system (Christenson and Merritts 2017). This direction, which was inspired by Kurt Hahn and his Outward Bound programs, is gradually moving from the state of North America to Europe and also to the Czech Republic. In the country, there are currently first research studies on this topic, and the Association for Wilderness Therapy and*

Adventure in the Czech Republic, z.s., was founded, which seeks to establish Wilderness therapy under the Czech mutation Terapie divočinou.

Key words: *Wilderness therapy, Adventure Therapy, Wilderness experiances, Terapeutické kempování, Outdoor advenute, Outdoor Behavioral Healthcare, youth at risk, teen-age, adolescent*

CÍL A METODIKA

Cílem textu je přiblížit podstatu terapie divočinou, poukázat na její teoretické vymezení a souvislosti s obdobnými přístupy, využívanými při práci s dospívající klientelou.

Metodickými východisky je bohatá rešerše zejména zahraničních zdrojů s přihlédnutím i k pramenům v domácí literatuře a vlastní zkušenost autorky s realizací tohoto druhu terapie.

ÚVOD

K velké radosti mnoha outdoorových nadšenců, odborníků na práci s mládeží, se po malých krůčcích dostává do českého odborného povědomí koncept práce známý pod názvem Wilderness Therapy (WT).

WT se ve světě těší velkému zájmu především na poli práce s rizikovou mládeží. V posledních dvou desítkách let je také v hledáčku odborných výzkumů. O tomto faktu svědčí první vědecké články a odborné knihy, zabývající se problematikou, od samotné definice názvu Wilderness Therapy (Davis-Berman a Berman 1994; Russell 2001; Driver et al. 1990; Russell a Phillips-Miller 2002), až po kvalitativní i kvantitativní studie zabývající se dopadem této metody na účastníky výzkumů (Tucker et al. 2016; Lambie et al. 2000; Bialeschki 1996; Bandoroff a Scherer 1994; Pawlowski et al. 1993; atc.).

Wilderness therapy (WT) lze v anglickém jazyce najít pod názvy Outdoor Behavioral Healthcare (Russell 2001; Roberts et al. 2017; atc.), Wilderness experiences (Jameson 2018), Therapeutick camping (Harper 2017), Outdoor Adventure (Warner a Dillenschneider 2019; Norton et al., 2020; Hubert et al. 2020) Wilderness adventure therapy (Bowen et al. 2016), Wilderness treatment programs a Wilderness experience programs (Bobilya et al. 2004).

Nejednoznačnost tohoto pojmenování vedla odborníky k přesnému definování, co to WT je a podle čeho ji poznáme. První pokus o definování WT proběhl v roce 1993 Kimballem a Baconem (in Russell 2001), kteří hovoří o WT jako o skupinovém procesu se sérií různých výzev, ve kterém jsou využity terapeutické techniky jako například reflexe, psaní deníků, individuální terapie a osobní odhalení. Divokou přírodu nepovažují v tomto případě za tak důležitou. Proces se může odehrávat v jakémkoliv neznámém prostředí outdooru. Další dvě definice vznikly velmi záhy v roce 1994. Powch (in Russell 2001) hovoří o oslovení strachů, zážitku důvěry ve skupinu, blízkosti a konkrétnosti zpětné vazby v prostředí divoké přírody a také spravedlnosti přírody ke všem účastníkům. Powch se domníval, že divočina je zásadní pro daný terapeutický záměr. Na rozdíl od toho Davis-Berman a Berman (1994), píší o prostředí přírody, nikoliv divočině. Autoři kladou velký důraz na samotnou selekci účastníků do WT programu na základě

jejich osobní anamnézy. Jako velmi důležité vnímají vytvoření individuálního plánu pro každého účastníka, na kterém jsou pak vystavěné jednotlivé skupinové aktivity, soustředící se na změnu v chování. Program by měl být veden, jak po stránce outdoorové, tak po stránce terapeutické, profesionály na danou oblast, kteří by měli být schopni evaluace progresu u každého účastníka. V roce 1998 vzniká v pořadí již čtvrtá definice WT. Jejím autorem je Crisp (1998), který WT dělí na dvě intervenční formy. První z nich je tzv. wilderness base camping, tedy kempování v divoké přírodě, které vyžaduje minimální vybavenost a uskutečňuje se v izolovaném prostředí v přírodě. Druhou formou jsou expedice malých skupin, které se stěhují z místa na místo ve vlastním tempu a využívají k tomu různých způsobů jako je chození s batohy, raftingu, canoeingu a dalších. Všechny tyto definice společně zpracovává Keith Russell (2001) ve svém odborném článku What is Wilderness Therapy?. Sám Russell hovoří o velké nejednotnosti nejen v definicích, ale i v názvech. Kromě již výše zmiňovaných názvů též hovoří o časté záměně WT, především ze stran veřejných médií, s „boot camps“. To vnímá jako pravděpodobně nezávažnější omyl. Výzkumy ukazují, že „boot campy“ nejenže nejsou efektivní v práci s dospívajícími, kteří se potýkají se závislostí, ale také se ukazuje, že způsob práce, který využívají, může být považován za krutý a nevhodný. Boot campy mají základ v armádním způsobu výchovy, který se rozvinul v 80. letech 20. století v USA (Neapolitan 2019). S dnešním pojetím Bootcampů v České republice (v čj psáno dohromady) nemají již tolik společného. U nás se tyto programy spíše soustřeďují na sportovní aktivity, které se konají venku za jakéhokoliv počasí, nejsou však určeny pro delikventní mládež. Jsou volně otevřené pro veřejnost, o čemž svědčí i velká internetová nabídka s tímto názvem. Proto se tato problematika tuzemského prostředí příliš netýká. Lze tvrdit, že v českém prostředí představují Botcampy zcela jiný koncept.

Další obdobná záměna Wilderness terapeutických programů se děje s programy Outward Bound. Stejně jako Kimbel a Bacon, tak i Powch (in Russell 2001) vnímá WT jako jakýsi derivát původního pojetí Outward Bound (OB), který byl založen inovativním německým pedagogem Kurtem Hahnem. OB programy v sobě sice mají prvky sebezkušenostní, které jsou často realizované v prostředí přírody, ale nejsou primárně terapeutické. Tedy, nejedná se zde o terapii, ale v českém kontextu spíše o zážitkovou pedagogiku, která se soustřeďuje na holisticky pojatou výchovu (Jirásek 2019; Neuman 2004). Stejně tak v rámci OB programů, na rozdíl od primární cílové skupiny WT, nehovoříme přednostně o výchově dospívajících s výchovnými obtížemi. OB programy lze tedy opravdu brát jako původní inspiraci k WT programům, nikoliv však je slučovat či je považovat za totožné.

DEFINICE WILDERNESS THERAPY

Po spletitém úvodu se dostáváme k platné definici Wilderness Therapy, která se opírá o tři základní body. Prvním z nich je teoretický základ, který by měl být založený na terapii s předpokládaným cílem toho, v čem chceme participanta podpořit a jak budeme tento proces evaluovat (Bandoroff a Scherer

1994). Nejdůležitějším teoretickým elementem je využití přírody, a toho, co se v ní přirozeně děje, jako terapeutického nástroje. Lektoři/ terapeuti jsou většinou v roli průvodce, nikoliv v roli vyšší autority a přináší hodnoty, jako jsou empatie, laskavost a starostlivost (Russell et al. 2000). WT si neklade za cíl změnit chování, ale nechat reakce účastníka ovlivnit prostředím přírody. Pokud na změnu není sám klient připravený, terapeut jej vede spíše směrem skrze práci s časem a fyzickými aktivitami, dokud sám účastník nezváží vlastní jiný způsob smýšlení.

Druhým bodem definice WT je proces, který kromě využívání základních outdoorových dobrodružných aktivit také užívá základních měkkých dovedností a práci s reflexí jako nástroje pro osobní růst (Kimball a Bacon in Gass 1993). Odborníci vedoucí tento program jsou kvalifikovaní v oblasti práce s lidmi, tedy jsou znalí skupinové psychoterapie a terapie obecně.

WT se dělí na dva možné způsoby práce, a to Base camping - tedy kontinuální práci s klienty v odlehlém základním táboře, kde se střídají vedoucí/terapeuti. Klienti sem přichází postupně a postupně také z programu odchází. Druhým modelem jsou terapeutické expedice, kde se pracuje se stabilní skupinou účastníků, kterou vede stejně tak stabilní skupina pracovníků (Crisp 1998).

WT proces je veden skrze jednotlivé fáze vývoje skupinové dynamiky. Russell (2001) je dělí na tři fáze. První je fáze čistící, která se v procesu WT objevuje poměrně záhy. V této fázi se formují vztahy mezi účastníky a každý z účastníků si hledá vlastní místo ve skupině. Zároveň často dochází k očištění fyzickému, především od různých návykových látek, stravovacích návyků, ale třeba i od hudby, způsobu oblékání a v neposlední řadě od prostředí, ze kterého účastník pochází. Pozornost se soustřeďuje na základní dovednosti přežití v přírodě, fyzické aktivity a péči o sebe samotného. Druhou fází je osobní a sociální zodpovědnost, ve které je možné soustředit se na empatii k druhým ve chvíli, kdy proces čištění je zdárně ukončen. Cílem je přenášet metafory, které přináší samy situace v přírodě na svůj vlastní život a skrze ně si uvědomovat svůj způsob života. Často jde o nalezení cesty ke zvládání vlastních emocí a jejich vhodnému sdílení se skupinou v prostředí, které je nehodnotící a bezpečné. To je mnohdy pro účastníky náročnou a složitou záležitostí. Poslední částí je fáze přechodu a následné péče, soustředící se na odcházení účastníka z programu, loučení a upevnění změn, které pro sebe klient sám udělal. Též se jedná o následnou péči, která probíhá zpět v přirozeném prostředí klienta.

Třetí část definování WT se zabývá očekávanými výsledky terapie. Zdá se, že každý klient odchází s rozdílnými výsledky. Jedná se o zlepšení v oblasti osobní duševní pohody, sebehodnocení, sebevědomí ale také na úrovni společenské, které přináší zlepšení sociálních vztahů a jasnějších společenských hodnot. O těchto výsledcích mimo jiné hovoří celá řada starších (Eggleston 1994; Pawlowski et al. 1993; Russell a Phillips-Miller 2002; Lambie et al. 2000) ale i novějších (Warner a Dillenschneider 2019; Norton et al. 2020; Tucker et al. 2016; Hubert et al. 2020; Bowen et al. 2016)výzkumných studií.

KLIENTELA WT

Pravděpodobně i díky kořenům WT v Outward Bound se jedná o přístup v práci především s dospívajícími, kteří mají rizikový způsob chování (Tucker et al. 2016; Russell a Phillips-Miller 2002). Nejedná se však zdaleka o jedinou možnou klientelu. Další studie také poukazují na zmírnění symptomů u duševně nemocných adolescentů (Norton et al. 2014). Russell et al. (2000) poukazují na další výčet dospívající klientely: s poruchou pozornosti, závislostmi na alkoholu a drogách, depresí, s poruchou opozičního vzdoru či jinými výchovnými problémy, u kterých jsou prokázané pozitivní výsledky v osobnostním rozvoji skrze WT.

Je zjevné, že hlavní cílovou klientelou WT jsou tedy dospívající. Z pohledu vývojové psychologie má zvolení této věkové skupiny jasné opodstatnění. Nejenže se jedná o věk, který je náročným na hledání vlastní identity, svého místa ve společnosti, ale také směru svého dalšího života. Jedná se o období, kdy se mladý člověk rozhoduje o svém budoucím povolání a dalším směřování od rodiny směrem ven do světa (Říčan 2014; Langmeier a Krejčířová 2006). WT podstata taktéž tkví právě v oblasti formování identity probíhající skrze sebezkušenostní učení. Prvek nutné kooperace ve skupině s ostatními vrstevníky simuluje jakýsi mikrosvět obklopující člověka. Mladý člověk tedy má možnost zjistit, jakou roli ve skupině zastupuje, zda mu vyhovuje, a co tomuto mikrosvětu přináší či přinášet chce.

Souhrnná studie „How Wilderness Therapy Works: An Examination of the Wilderness Therapy Process to Treat Adolescent With Behavioral Problems and Addictions“ poukazuje na několik skupin dospívajících, u kterých tento typ terapie není vhodný. Jedná se o dospívající s anorexií, suicidálními sklony, přílišně agresivní, ale také ještě dostatečně nevyzrálé mladistvé, kteří by z tohoto typu práce, s přihlédnutím na zbytek skupiny, dostatečně nebenefitovali (Russell et al. 2000). Tím není myšleno, že by se s těmito cílovými skupinami nedalo pracovat skrze WT, ale spíše je zapotřebí koncept upravit tak, aby z něj daná cílová skupina měla dostatečný přínos.

WT metoda se taktéž postupně dostává do práce i s jinými cílovými skupinami, než je dospívající mládež. Velmi nadějně se vyvíjí koncept práce s celým rodinným systémem jako způsob rodinné terapie (Cohen a Zeitz 2016; Faddis a Cobb 2016; Harper 2017). Nemalé množství WT výzkumných studií se zaměřuje na dospělé osoby s různými sociálními či zdravotními problémy, například jako studie „Utilizing Outdoor Adventure Therapy to Increase Hope and Well-Being Among Women at a Homeless Shelter“ poukazuje na zlepšení psychické pohody a cítění naděje u žen bez domova (Norton et al. 2020) či výzkum „A Change of Scenery: Wilderness Therapy Treatment for Inpatients in Acute Care“ poukazující na využití WT u dospělých osob v akutní péči lékařů. Studie ukazuje na možnosti ovlivnění klientů od změny nálad a sociálních dovedností až po osvojení copingových strategií v běžné denní rutině (Woodford et al. 2017).

WILDERNESS THERAPY V ČESKÉ REPUBLICE

WT se v naší zemi v jistých konotacích využívá již dlouhá léta. Většinou však nebyla označována tímto nebo jiným konkrétním názvem. O jejím užívání se velmi obtížně hledají jakékoliv

záznamy, mnoho organizací pracujících s mládeží ji intuitivně využívaly a využívají, aniž by o existenci WT konceptu měly povědomí či jej nějak odborně pojmenovávaly. Běžně jej lze najít pod označením „puťák“ nebo „výprava“. Pevné kořeny, které jistě stály za rozvojem terapeutického konceptu práce v přírodě, najdeme v takových aktivitách, jako je např. Junák – český Skaut, který byl v České republice založen již v roce 1912 (dostupné z www.skaut.cz).

Výzkumné studie na téma WT vedou prozatím k zahraničním odkazům. V ČR jsou na úrovni několika málo odborných publikací a článků, jako je publikace Kapitoly z teorie psychomotorické terapie, která v sobě zahrnuje kapitolu zabývající se Dobrodružnou terapií. Pod tímto názvem se skrývá způsob práce zahrnující prostředí přírody/případně divočiny, práci se skupinovou dynamikou, psychoterapeutický přístup, spirituální/kulturní prvky a dobrodružné činnosti. Ovšem dobrodružnou činností jsou v tomto kontextu myšleny spíše aktivity vycházející z osobní výzvy, tedy z anglického slova adventure (Hátlová a Kirchner 2010). I přesto, že je někdy možné najít definování, kde se Adventure therapy (AT) a Wilderness therapy slučují (Gass et al. 2012; Russell 2001; Norton et al. 2020), autorka tohoto textu jej nevnímá jako totožný. AT může často využívat prostředí nejen přírody, ale i městského či dokonce indoorového prostředí (lanových center, lezeckých stěn, umělých vodních kanálů nebo trenažéru různého typu, které spíše využívají sportovních výzev zážitkové pedagogiky). Naopak WT vnímá jako putování přírodou, tedy aktivitu úzce spjatou s divokou přírodou a prostředím outdooru. Dobrodružství a osobní výzvu spatřuje v tomto případě v samotném putování přírodou společně se skupinou a ze vzniklých sociálních vztahů nikoliv v „uměle“ vytvořených situacích. Stejným způsobem jej vnímají autoři Kellerová a Jašina (2013), kteří v článku Uplatnění prvků Adventure Therapy u osob se speciálními potřebami popisují AT jako na zážitku založenou metodu, která využívá dobrodružství a prvky zážitkové pedagogiky společně s terapeutickým přístupem pro práci s osobami se speciálními potřebami. Z těchto poznatků je tedy možné vnímat AT a WT jako podobné, ale v principu zážitku rozdílné přístupy práce.

V českém kontextu bychom Adventure Therapy mohli připodobnit k části programů realizovaných v terapeutických komunitách, které jsou určeny pro osoby závislé na návykových látkách. Klienti absolvují spolu se svými terapeuty různé typy výjezdů, ať už jsou v zimě na běžkách či v létě s batohy na zádech, vždy zde hraje terapeutickou roli zážitek. O tomto významném vlivu na klienta se zmiňují i tři odborné české studie: Změny sebepojetí klientů terapeutických komunit pro drogově závislé prostřednictvím terapie dobrodružstvím (Anna Šlachtová et al. 2019), studie Adventure therapy in therapeutic community fides- quantitative outcomes of the research (Richterová et al. 2017) a Zátěžové aktivity a léčba drogově závislých (Richterová et al. 2014).

Pokud za zaměříme pouze na problematiku WT nikoliv AT, byly nalezeny pouze tři české magisterské práce. Jednou z prvních prací je práce Potenciál wilderness therapy pro speciálně pedagogickou praxi etopedickou (Houšková 2016), která se zabývá možným přenosem WT metody do českého speciálně pedagogického prostředí. K tomuto účelu využívá porovnávání WT konceptu ve třech různých zemích. Ve

druhé práci, Terapia divočinou: Zmena vybraných psychických atribútov u účastníkov programu Slovakia Trail 2015 (Smolka 2016), je využit výzkum vlivu WT na pracovnících s mládeží. Tato práce uvádí také český překlad Wilderness Therapy, a to na Terapie divočinou. Na rozdíl od další magisterské práce Řehulkové (2017), která i přesto, že se práce zabývá výhradně WT, je nazvaná poměrně zavádějícím názvem Psychoterapie v přírodě. Jak je zřejmé, i v české terminologii panuje jistý chaos a nejednoznačnost v označení.

V roce 2017 vznikla Asociace pro Terapii divočinou a dobrodružstvím v České republice, z.s., která tím zároveň vymezuje oba přístupy práce. Díky každoročním výjezdům, workshopům a dalším akcím pro rizikovou mládež, ale i širokou veřejnost, se šíří povědomí především o WT, jakožto hlavní doméně celé asociace. Tyto kroky mohou zároveň přispět k jednotnému pojmenování obou terapií a většímu povědomí především odborné veřejnosti o tomto způsobu práce (dostupné z: www.terapiedivocinou.cz).

ZÁVĚR

Wilderness therapy lze chápat jako léčebně-rehabilitační proces, který propojuje prostředí přírody s působením skupinové dynamiky na osobnost klienta. Tato metoda práce je založena na pobývání v přírodě, kde za pomocí terapeutických intervencí, sebezkušenostního učení a skupinové dynamiky dochází k sebeuvědomění klienta, a tím k jeho změně v chování. Hlavní cílovou klientelou jsou dospívající s rizikovým způsobem chování, stejně tak dobře se uplatňuje i u dospělých osob, ať už v rámci terapie, nebo jako sebezkušenostní forma sebepoznání.

Metoda mající původ v programech Outward Bound, si postupně vytvořila dva hlavní způsoby práce, a to putování skupiny divokou přírodou a tzv. Base campy, kde skupina stabilně přetrvává na jednom místě v přírodě, které je odlehlé od civilizace. Každý klient je do WT individuálně vybírán dle předešlé anamnézy. Celý proces je veden skupinou odborníků nejen na terapeutický proces, ale i na prostředí outdooru, kteří mají za úkol provázet klienta směrem k proaktivnímu a prosociálnímu smýšlení, získání vhodných vzorců chování, které klient může využít po návratu zpět, do svého přirozeného prostředí. Z těchto důvodů je velmi důležitá následná péče a práce s klientem i po samotných výjezdech do přírody (Gass 1993).

Wilderness therapy dostává v Českém kontextu stále jasnější kontury. Postupným definováním názvu se dostáváme k pravděpodobně nejjednoznačnějšímu názvu Terapie divočinou. I přesto bychom neměli opomíjet další její odnož, kterou je v mnohém příbuzná Terapie dobrodružstvím či jinak nazvaná Dobrodružná terapie (Adventure therapy). V České republice došlo v roce 2016 ke vzniku asociace zastřešující oba tyto přístupy, a to pod názvem Asociace pro terapii divočinou a dobrodružství v České republice, z.s.

LITERATURA

ANNA ŠLACHTOVÁ, BOHDANA RICHTEROVÁ a IVO MÜLLER, 2019. Změny sebepojetí klientů terapeutických komunit pro drogově závislé prostřednictvím terapie dobrodružstvím. *Sociální Pedagogika* [online]. B.m.: Tomas Bata University in Zlín, (1), 21. ISSN 1805-

8825. Dostupné z: doi:10.7441/soced.2019.07.01.02

ANON., nedatováno. Historie. skaut.cz [online] [vid. 2020a-06-13]. Dostupné z: https://www.skaut.cz/skauting/historie/

ANON., nedatováno. *Terapie divočinou* [online]. [vid. 2020b-06-16]. Dostupné z: https://terapiedivocinou.cz/.

BANDOROFF, Scott a David G. SCHERER. Wilderness Family Therapy: An Innovative Treatment Approach for Problem Youth. *Journal of Child & Family Studies* [online]. 1994, 3(2), 175-191. ISSN 10621024. Dostupné z: https://link.springer.com/article/10.1007/BF02234066

BIALESCHKI, M. Deborah. Review of Wilderness therapy for women: The power of adventure. Women's Studies International Forum. *B.m.: Elsevier Science* [online]. 1996, 19(3), 345–345. ISSN 0277-5395.

BOBILYA, Andrew J., Kenneth R. KALISCH, Leo H. MCAVOY a Jeffrey A. JACOBS, 2004. A Mixed-Method Investigation of the Solo in a Wilderness Experience Program. Research in Outdoor Education [online]. *B.m.: Cornell University Press*, 7, 1–18 [vid. 2020-06-08]. ISSN 2375-5830. Dostupné z: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=asn&AN=67028834&lang=cs&site=eds-live&authtype=shib&custid=s7108593

BOWEN, Daniel J., James T. NEILL a Simon J.R. CRISP. Wilderness adventure therapy effects on the mental health of youth participants. *Evaluation and Program Planning* [online]. 2016, 58, 49–59. ISSN 0149-7189. Dostupné z: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0149718915300094?via%3Dihub.

COHEN, Cynthia a Lian ZEITZ. The Family Throughout the Therapeutic Wilderness Process: Our Stories. *Contemporary Family Therapy: An International Journal* [online]. 2016, 38(1), 119–127 [vid. 2020-06-10]. ISSN 0892-2764. Dostupné z: https://link.springer.com/article/10.1007/s10591-015-9369-z.

CRISP, Simon. *International Models of Best Practice in Wilderness and Adventure Therapy*. 1998. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424052.pdf.

DAVIS-BERMAN, Jennifer a Dene S. BERMAN. *Wilderness therapy: foundations, theory and research*. B.m.: Kendall/Hunt. 1994. ISBN 978-0-8403-9060-8.

DRIVER, B. L., EASLEY A. T., PASSINEAU, Joseph F. *The use of wilderness for personal growth, therapy, and education*. Fort Collins, Colo.: U.S. Dept. of Agriculture, Forest Service, Forest Service, Rocky Mountain Forest and Range Experiment Station, 1990. General technical report RM: 193.

EGGLESTON, Erin J., 1994. Wilderness therapy with Te Whakapakari youth programme. Community Mental Health in New Zealand. *Mental Health Foundation of New Zealand*. 1994, 9(2), 43-52. ISSN 0112-3599.

FADDIS, Troy a Katherine COBB. Family Therapy Techniques in Residential Settings: Family Sculptures and Reflecting Teams. Contemporary Family Therapy: An International Journal [online]. *Springer Nature*. 2016, 38(1), 43–51 [vid. 2020-06-10]. ISSN 08922764. Dostupné z: doi:10/ggzv2n

GASS, Michael A.. *Adventure therapy: therapeutic applications of adventure programming*. B.m.: Kendall/Hunt. 1993.ISBN 978-0-8403-8272-6.

GASS, Michael A., H. L. „Lee" GILLIS a Keith C. RUSSELL. *Adventure therapy: Theory, research, and practice*.

New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group. 2012. ISBN 978-0-415-89290-2.

GILLIS, H. L. a Michael A. GASS. Bringing adventure into marriage and family therapy: An innovative experiential approach. Journal of Marital and Family Therapy [online]. *American Assn for Marriage & Family Therapy*. 1993, 19(3), 273–286. ISSN 0194-472X. Dostupné z https://online-library.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1752-0606.1993.tb00988.x

HARPER, Nevin J. Wilderness therapy, therapeutic camping and adventure education in child and youth care literature: A scoping review. *Children and Youth Services Review* [online]. Elsevier Ltd, 2017, 83, 68–79. ISSN 0190-7409. Dostupné z https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740917307727.

HÁTLOVÁ, Běla a Jiří KIRCHNER. *Kapitoly z teorie psychomotorické terapie* [online]. European Science and Art Publishing, o.s. & Asociace psychologů sportu [vid. 2020-06-16]. 2010. ISBN 978-80-87504-01-7. Dostupné z: https://docplayer.cz/10954497-Kapitoly-z-teorie-psychomotoricke-terapie-bela-hatlova-jiri-kirchner-eds.html

HOUŠKOVÁ, Tereza. Potenciál wilderness therapy pro speciálně pedagogickou praxi etopedickou [online]. Olomouc, 2016 [cit. 2020-07-01]. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Michal Růžička, Ph.D. Dostupné z: https://theses.cz/id/rcniho/.

HUBERT, Bailee, Jeanine ROSSI a Elizabeth RICHARDSON. An Investigation of Social Development and Demonstration in Preadolescent Girls Within the Context of an Outdoor Adventure-Based Setting. Journal of Outdoor Recreation, Education & Leadership [online]. *Sagamore Publishing*. 2020, 12(1), 62–73 [vid. 2020-06-08]. ISSN 19485123. Dostupné z: doi:10.18666/JOREL-2020-V12-I1-9113.

CHRISTENSON, Jacob D. a Ashley N. MERRITTS. Family therapy with adolescents in residential treatment: Intervention and research [online]. *Springer International Publishing. Focused issues in family therapy*. 2017. ISSN: 2520-1190 (Print), 2520-1204 (Electronic). Dostupné z: doi:10.1007/978-3-319-51747-6

JAMESON, Jennifer Anne. Therapeutic wilderness experiences for youth: Outdoor behavioral healthcare. *ProQuest Information & Learning*. 2018.

JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Vydání první. Praha: Portál, 2019. 265 stran. Gymnasion; svazek 06. ISBN 978-80-262-1485-4.

KELLEROVÁ, Lucie a Ondřej JEŠINA. Uplatnění prvků Adventure Therapy u osob se speciálními potřebami. / Incorporating Adventure Therapy Elements in People with Disability. *Aplikované Pohybové Aktivity v Teorii a Praxi* [online]. 2013, 4(2), 33–40 [vid. 2020-06-16]. ISSN 18044204. Dostupné z: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=s3h&AN=121757357&lang=cs&site=eds-live&authtype=shib&custid=s7108593.

LAMBIE, Ian, Lisa HICKLING, Fred SEYMOUR, Les SIMMONDS, Marlyn ROBSON a Chanel HOULAHAN. Using wilderness therapy in treating adolescent sexual offenders. Journal of Sexual Aggression [online]. B.m.: Taylor & Francis. 2000, 5(2), 99–117. ISSN 1355-2600. Dostupné z https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13552600008413302

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizovné vydání. Grada: Psyché. 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

NEAPOLITAN, Jerome L. Boot camps. Salem Press. 2019.

NEUMAN, Jan. *Education and learning through outdoor activities: games and problem solving activities, outdoor exercises and rope courses for youth programmes*. IYNF. 2004. ISBN 978-80-903577-0-9.

NORTON, Christine L., Anita TUCKER, Annette PELLETIER, Christie VANKANEGAN, Kayla BOGS a Elise FOERSTER. Utilizing Outdoor Adventure Therapy to Increase Hope and Well-Being Among Women at a Homeless Shelter. *Journal of Outdoor Recreation, Education & Leadership* [online]. 2020, 12(1), 87–101 [vid. 2020-06-08]. ISSN 19485123. Dostupné z https://js.sagamorepub.com/jorel/article/view/9928.

NORTON, Christine Lynn, Anita TUCKER, Keith C. RUSSELL, Joanna E. BETTMANN, Michael A. GASS, H.L. "Lee" GILLIS a Ellen BEHRENS, 2014. Adventure Therapy With Youth. *Journal of Experiential Education* [online]. 37(1), 46–59 [vid. 2020-06-10]. ISSN 1053-8259. Dostupné z https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1053825913518895?journalCode=jeea.

PAWLOWSKI, Mark, Gwili HOLME a R. Julian HAFNER. Wilderness therapy for psychiatric disorder. Mental Health in Australia. *Australian National Assn for Mental Health*.1993, 5(1), 8–14. ISSN 0310-5776.

RICHTEROVÁ, BOHDANA, VERONIKA ŠTENCLOVÁ a KATEŘINA ČERVENKOVÁ. Adventure therapy in therapeutic community fides - quantitative outcomes of the research. *Journal of Interdisciplinary Research.* [online]. 2017, 7(2), 181–184. ISSN 18047890. Dostupné z: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=asn&AN=127243139&lang=cs&site=eds-live&authtype=shib&custid=s7108593

RICHTEROVÁ, Bohdana, Ondřej TAKÁCS, Jana PINĎÁKOVÁ, Markéta SLIVKOVÁ, Denisa TEŠNAROVÁ, Daniela POLÁŠKOVÁ a Veronika FEŠAROVÁ, 2014. Zátěžové aktivity a léčba drogově závislých. *GRANT Journal.* 2014, (3), 2, 6. ISSN 1805-062X.

ROBERTS, Sean D., Daniel STROUD, Matthew J. HOAG a Katie E. MASSEY. Outdoor Behavioral Health Care: A Longitudinal Assessment of Young Adult Outcomes. *Journal of Counseling & Development* [online]. 2017, 95(1), 45–55 [vid. 2020-06-03]. ISSN 07489633. Dostupné z: doi:10/ggkg8r

RUSSELL, Keith C. What is Wilderness Therapy? *Journal of Experiential Education* [online]. 2001, 24(2), 70 [vid. 2020-06-03]. ISSN 10538259. Dostupné z https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/105382590102400203?journalCode=jeea.

RUSSELL, Keith C. a Moscow. Wilderness Research Center. IDAHO UNIV. *Assessment of Treatment Outcomes in Outdoor Behavioral Healthcare. Technical Report*. 2001

RUSSELL, Keith C. a Dianne PHILLIPS-MILLER. Perspectives on the wilderness therapy process and its relation to outcome. Child & Youth Care Forum [online]. 2002, 31(6), 415–437 [vid. 2020-06-03]. ISSN 1053-1890. Dostupné z https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021110417119

RUSSELL, Keith, John HENDEE a Dianne PHILLIPS-MILLER. How Wilderness Therapy Works: An Examination of the Wilderness Therapy Process to Treat Adolescents

With Behavioral Problems and Addictions. 2000.

ŘEHULKOVÁ, Pavla. *Psychoterapie v přírodě*. Olomouc, 2017. diplomová práce (Mgr.). Univerzita Palackého v Olomouci. Filozofická fakulta. Dostupné z https://theses.cz/id/z1b3gg/

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. Vyd. 3. Portál.2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

SMOLKA, Ján. *Terapia divočinou: Zmena vybraných psychických atribútov u účastníkov programu Slovakia Trail 2015*. [rukopis]. 2016.

TUCKER, Anita, Christine Lynn NORTON, Steven M. DEMILLE a Jessalyn HOBSON. The Impact of Wilderness Therapy. *Journal of Experiential Education* [online]. 2016, 39(1), 15–30 [vid. 2020-06-03]. ISSN 1053-8259. Dostupné z https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1053825915607536?journalCode=jeea.

WARNER, Robert P. a Cindy DILLENSCHNEIDER, 2019. Universal Design of Instruction and Social Justice Education: Enhancing Equity in Outdoor Adventure Education. *Journal of Outdoor Recreation, Education & Leadership* [online]. 2019, 11(4), 320‑334 [vid. 2020-06-08]. ISSN 1948-5123. Dostupné z https://js.sagamorepub.com/jorel/article/view/9543.

WOODFORD, Kimberley M., Lara FENTON a Jacqueline CONNORS, 2017. A Change of Scenery: Wilderness Therapy Treatment for Inpatients in Acute Care. Therapeutic Recreation Journal [online].2017, 51(4), 258–273 [vid. 2020-06-10]. ISSN 0040-5914. Dostupné z https://js.sagamorepub.com/trj/article/view/7374.

KONTAKT

Mgr. Tereza Houšková
Ústav speciálně pedagogických studií,
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
779 00, Olomouc

E-mail: Houskovat@seznam.cz

DIAGNOSTIKA A PORADENSTVÍ v pomáhajících profesích
4(1), 2020: 46-63
dap@palestra.cz

VYUŽITÍ VÝTVARNÝCH TECHNIK PRO SENIORY V DOMOVĚ SE ZVLÁŠTNÍM REŽIMEM

USE OF ART TECHNIQUES FOR SENIORS IN A HOME WITH A SPECIAL REGIME

JANA SKARLANTOVÁ, MARTINA MAYEROVÁ

***Abstrakt:**. Cílem příspěvku je představení možností využití známých výtvarných technik pro výtvarné činnosti seniorů v prostředí domova se zvláštním režimem.*
Příspěvek vychází z bakalářské práce, v jejímž rámci byla pozornost věnována jednotlivým výtvarným technikám popisovaným prostřednictvím konkrétních, v praxi realizovaných projektů. Metodou pozorování klientů při výtvarné činnosti byly ověřovány možnosti aplikace různých výtvarných technik do výtvarné činnosti seniorů v prostředí domova se zvláštním režimem.
Závěrem jsou shrnuty získané poznatky z praxe z hlediska způsobu práce se seniory v rámci výtvarných aktivit a současně jsou zmíněny benefity výtvarné činnosti pro seniory s onemocněním demencí.

***Klíčová slova:** demence, domov se zvláštním režimem, senior, výtvarná činnost, výtvarná technika*

***Abstract**: The aim of this paper is to present the possibilities of using well-known art techniques in seniors' artistic activities in a retirement home specialized in the care of clients with dementia. The paper is based od a bachelor´s thesis, in which attention was paid to individual art techniques described through specific project implemented in practice.*
By observing clients during artistic activities, an inclusion of different art techniques into artworks of the special-needs nursing home residents was verified.
The conclusion summarizes information acquired in practice by applying of different art-based approaches on seniors, and mentions benefits of the art activities for seniors with dementia.

***Key words:** Art Activities, Art Techniques, Dementia, Seniors, Retirement Home*

ÚVOD

Vztah mladší generace k seniorům je historicky po celé generace formován na základě převládajících hodnot ve společnosti. Celospolečenský postoj ke stáří je tak definován současným hodnotovým žebříčkem, naším způsobem života a obrovským nárůstem vlivu masmédií. Ta, svým soustavně prezentovaným obdivem ke kultu mládí, krásy a společenského úspěchu, značně ovlivňují naše společenské postoje. „*Současný kult mládí vyzdvihuje na nejvyšší příčku biologické hodnoty: krásu, tělesnou zdatnost, sex–appeal*“. (Říčan, str. 295).

Stáří, problematika seniorského věku, s ním související zvýšená prevalence výskytu degenerativních onemocnění a systém péče o seniory je celospolečensky spíše okrajovým tématem, které začínáme řešit až v momentě, kdy se osobně začne dotýkat nás, či našich blízkých.

Odpovídající strategii péče o budoucí seniory je třeba začít řešit na politické a legislativní úrovni a to tak, aby se do budoucna promítla především do úrovně přímé péče o seniory v rodinách v rámci systému domácí péče (ta se jeví z hlediska seniorů optimální). Současně je pro stát i finančně méně náročná, než pobyt seniora ve specializovaném zařízení. Ústavní péči se však v některých případech vyhnout nelze. Promyšlená strategie by tedy mohla zlepšit nejen provázanost péče o seniory v oblastech zdravotnictví a komplexní sociální péče, ale také přehodnotit její způsob financování.

Vzrůstající nároky a potřeba kvalitní péče o stárnoucí generaci by se měly logicky přenést nejen do požadavků na vzdělání lidí, kteří se péčí o seniory budou v budoucnu zabývat, ale promítnout se také do jejich finančního ohodnocení. V současnosti je tato práce společensky i finančně silně podhodnocena, což má za následek nedostatek kvalitního personálu v gerontologických zařízeních. S nedostatkem odborného personálu se potýká většina zařízení pro seniory, tedy i ta, která se zabývají péčí o staré lidi trpící demencí. Kvalitně poskytovaná péče o tyto lidi však přináší dobré výsledky právě v rámci podpůrné behaviorální léčby, do níž aktivizace seniorů spadá a může jim v mnoha ohledech zpříjemnit podzim života, který jsou nuceni prožívat v těchto institucích.

Téma příspěvku vychází z bakalářské práce a vyvstalo z potřeby hlavní autorky navázat na osobní zkušenosti hlavní a získané poznatky z oblasti volnočasových aktivit, propojit je s problematikou seniorského věku, a s ním souvisejících degenerativních onemocnění v kontextu s možnostmi dostupných behaviorálních terapií, které nabízejí domovy se zvláštním režimem seniorům s degenerativním duševním onemocněním.

Konkrétní zaměření na výtvarnou činnost a možnosti využití různých výtvarných technik bylo zvoleno záměrně, neboť koresponduje s předchozím vzděláním autorky této práce ve výtvarném oboru a mnohaleté výtvarné činnosti v profesním životě. Inspirací byly rovněž studijní materiály vytvořené vedoucí bakalářské práce (blíže Skarlantová, 2007).

CÍLE A METODIKA

Cílem příspěvku je představit známé výtvarné techniky, jejichž užití u skupiny seniorů žijících v domově se zvláštním

režimem ověřila autorka v praxi a následně je ve své bakalářské práci zhodnotila z hlediska možnosti praktického využití výtvarné činnosti seniorů s degenerativním onemocněním. Využití těchto výtvarných technik v prostředí domova se zvláštním režimem bylo hodnoceno v kontextu s fyzickými a psychickými možnostmi pozorovaných seniorů (blíže Mayerová, 2017).

Hlavními metodickými postupy je využití výsledků vlastního šetření v rámci tvorby bakalářské práce, zde bylo hlavním výzkumným úkolem aplikování několika výtvarných technik do výtvarné činnosti seniorů a následné vyhodnocení vhodnosti či nevhodnosti jejího využití pro praxi při aktivizační činnosti seniorů v rámci výtvarných aktivit. Za dílčí úkoly autorka považovala:

1. Vyhodnocení prospěšnosti výtvarné činnosti pro klienty s onemocněním demencí
2. Osobní preference klientů ve vztahu k jednotlivým výtvarným technikám
3. Průběh jednotlivých výtvarných aktivit a přiblížení problémů, jež byly v souvislosti s jednotlivými výtvarnými činnostmi zaznamenány
4. Doporučení pro praxi.

Na základě pečlivého vyhodnocení stanovených cílů v bakalářské práci a zpracování základních teoretických východisek, vycházejících z rešerše literárních zdrojů zaměřených na téma péče o seniory s onemocněním demencí, specifik poruch chování seniorů, možnosti využití behaviorální terapie demence a možnosti využití výtvarné výchovy, představuje spoluautorka textu – vedoucí bakalářské práce ukázky z původního návrhu vybraných výtvarných technik pro práci s uvedenou cílovou skupinou.

Nutné je zároveň zdůraznit, že bakalářské práci, z níž vychází předkládaný příspěvek, předcházela více než roční praxe v domově se zvláštním režimem, kde se autorka (kromě jiných volnočasových aktivit) věnovala především přípravě výtvarných činností pro seniory a hledala možnosti, jak využívat známé výtvarné techniky tak, aby byly pro klienty uchopitelné a co nejlépe zvládnutelné. Snahou bylo najít nejen optimální způsob práce se seniory s demencí v oblasti výtvarných aktivit, ale současně také východiska, jak překonat určité fyzické a duševní bariéry v důsledku stáří a nemoci klientů prostřednictvím výtvarné práce a individuálního přístupu k jednotlivcům.

Čtenář je s výsledky bakalářské práce seznámen prostřednictvím zpracování a osobního pohledu vedoucí práce, autorka bakalářské práce text autorizovala. Text je tedy v některých pasážích osobní, což vytváří zajímavý kontrast odborné práce a osobní zpovědi vysokoškolského učitele – PhDr. Jany Skarlantové, oceněné v roce 2019 medailí MŠMT za vynikající dlouhotrvající pedagogickou práci.

Výtvarná činnost jako specifický zdroj zážitků a komunikace

Současné filozofické pojetí člověka jako individuality otevřené vůči světu i ostatním lidem staví na originalitě, a z ní vyplývající kreativitě – tedy na těch hodnotách, které zásadním způsobem ovlivňuje a formuje právě výtvarná činnost.

Na výtvarnou činnost lze nahlížet jako na schopnost člověka reflektovat složitost vnějšího i vnitřního světa a toto vzájemné propojení i napětí sdělovat vizuálními prostředky. Nová koncepce

oboru rozšířila tradiční pojetí výtvarného vzdělání o novou dimenzi: zdůrazňuje schopnost výtvarné činnosti nejen jako specifického procesu vnímání a poznávání, ale i prožitku a komunikace.

Se zvětšujícím se objemem volného času se v současné společnosti klade důraz na jeho aktivní využití spojeného s prožitkem, zážitkem. K tomu je zaměřen i studijní obor sportovní a volnočasový pedagog. Výtvarné činnosti ve studijním plánu Palestry zastupuje výtvarná výchova a pracovně-technická výchova. Oba tyto předměty se vzájemně doplňují a poskytují široké spektrum výtvarných technik i jejich možností uplatnění v praxi. Profesní příprava musí připravit studenty – budoucí odborníky – na vedení skupin s různým zaměřením, ale především se širokým věkovým spektrem.

V současnosti představují výtvarné aktivity vítanou náplň volného času nejen pro děti a mládež od předškolního věku až po dospělost, ale i pro dospělé. Také kategorie dospělých se významně rozšiřuje až vysokého seniorského věku. To vše klade na lektory výtvarných aktivit nebývalé nároky. Zatímco děti jsou akční, spontánní a výtvarná činnost je pro ně přirozená, výtvarná činnost s dospělými představuje pro lektora práci mnohem komplikovanější. Musí společně překonat mnoho bariér. Lidé, kteří dosáhli určitého profesního i sociálního postavení, mají zcela přirozený ostych vyjadřovat se způsobem, na který nejsou zvyklí – a navíc ve společenství ostatních. Tyto obavy jim na počátku výtvarné práce „blokují“ chuť tvořit a vedoucí je musí umět rozptýlit. Jak? Vhodnou motivací úkolu, nabídkou takových materiálů a výtvarných postupů, které vedou k úspěchu, k ocenění jejich osobité výpovědi, v posílení sebedůvěry.

Na rozdíl od aktivit sportovních – orientovaných na rekreaci psychofyzických sil nebo na výkon – mají výtvarné aktivity zvláštní duševní náboj. Jejich smyslem je sebevyjádření prostřednictvím výtvarného díla (artefaktu) nebo výtvarné akce.

Čas strávený procesem tvorby je časem sebereflexe. Každý autor vychází sám ze sebe, ze svých pocitů, zážitků, vzpomínek, fantazie i zkušeností. To vše je jedinečné a často i nesdělitelné běžnými jazykovými prostředky. Tím významnější je proto sdělení neverbální – vizuální. Výtvarné prostředky dovolují zviditelnit to, co je neviditelné. Přímé projektování pocitů, myšlenek i tvůrčího soustředění do výtvarného díla má za následek dynamizaci všech složek osobnosti.

Hledání a nalézání obrazu sebe sama, vztah vlastního „já“ k okolnímu světu a k lidem dostává ve výtvarném vyjádření viditelný a často přímo hmatatelný tvar. To je zážitek, který provází člověka doslova od počátku lidské společnosti. Není omezen věkem, i když proces tvorby bude vycházet pokaždé z jiných prožitků a zkušeností typických pro určitou věkovou skupinu i pro každého jejího člena osobně.

Pro seniory má výtvarná činnost ještě další pozitiva: poskytuje kvalitní náplň volného času i těm, kteří jiné aktivity pro svůj zdravotní stav nemohou vykonávat vůbec nebo jen s velkými obtížemi. Radost z toho, co „ještě“ dokáží vytvořit, je nenahraditelná. Stejně tak pocit, že mohou svobodně, jinak nežli byli dosud zvyklí, vyjádřit to, co cítí, o čem přemýšlejí. Že mohou zúročit své vědomosti, vzpomínky, obavy

i sny. Výtvarná činnost nemusí vždy nutně směřovat jen k hmotnému produktu (artefaktu), ale nabízí zážitek i z výtvarné hry nebo výtvarné akce. Nicméně hmotný artefakt je viditelný, uchopitelný, dá se uchovat, vystavit i darovat. I to je pozitivum výtvarné tvorby (blíže např. Švamberk Šauerová, Vadíková, 2013).

"Všichni se učíme ode všech" – osobní zpověď dr. Skarlantové

S tímto "mottem" předstupuji před studenty v první hodině výtvarné výchovy a během naší společné práce je opakuji mnohokrát. Výtvarné vyjádření má totiž ještě jednu důležitou specifiku: neexistuje pouze jediné nejlepší řešení určitého tématu nebo problému, ale řada paralelních individuálních variant. Individuální výpověď se totiž nedá poměřit ani matematickými tabulkami ani metrem nebo stopkami. Každý výsledek výtvarné činnosti má svou jedinečnou hodnotu – a jako takový zasluhuje pozornost a snahu o pochopení a porozumění. V tomto smyslu je jedno, jde-li o výtvarnou výpověď dítěte nebo dospělého, žáka nebo umělce, handicapovaného nebo zdravého jedince. Právě takto chápaná percepce výtvarného díla rozbíjí stereotypy a předsudky a tvoří základ kvalitní sociální komunikace.

Pro volnočasové aktivity je typická práce ve skupině. Tvůrčí atmosféra takové skupiny má velký význam pro vztahy ve skupině a určuje i sociální komunikaci jejích členů. Komunikace při výtvarných aktivitách se totiž nevede jen čistě verbálně, ale také neverbálně. Probíhá také v několika rovinách: primární dialog (neviditelný a neslyšitelný) vede každý člen skupiny "sám se sebou“. Při zadání tématu aktivizuje v sobě emocionální i racionální složku osobnosti i sílu zapojit se do činnosti a překonat nutné překážky. Současně s tímto „vnitřním dialogem“ však probíhají běžné dialogy mezi členy skupiny i s tím, kdo skupinu vede. Verbální sdělení se týkají nejen informací o technické stránce díla a pracovním postupu. Jsou i vzájemným sdělováním pocitů a nápadů, představují bezprostřední reakci na určité téma či situaci a mají tedy povahu jedinečných názorů. Současně s verbálními dialogy probíhá ve skupině i neverbální dialog. Často má podobu spontánní spolupráce – manuální pomoci druhého při tom, co nemůže jedinec zvládnout sám. U skupinové výtvarné práce je verbální i neverbální kooperace nezbytná a zcela přirozená (srov. Šauerová, 2012).

Další komunikační pole se otevírá nad dokončeným výtvarným dílem. Právě diskuse vedená nad jednotlivými individuálními nebo skupinovými artefakty (nebo dokončené výtvarné akce) je nejlepším a zároveň nenásilným prostředkem, jak se naučit mluvit o svých pocitech a záměrech, ale také jak přijímat názory jiných. To vše vyžaduje atmosféru otevřenosti a vzájemné důvěry mezi jednotlivými členy skupiny i mezi tím, kdo výtvarnou aktivitu řídí.

Představení bakalářské práce Výtvarné techniky pro seniory v domově se zvláštním režimem pohledem vysokoškolského učitele a vedoucí práce

Tento vstup, který nyní příliš u odborných příspěvků obvyklý, je nezbytný k doplnění následujícího textu, vycházejícího z velmi specifické bakalářské práce hlavní autorky příspěvku – Martiny Majerové – VÝTVARNÉ TECHNIKY PRO SENIORY V DOMOVĚ SE ZVLÁŠTNÍM REŽIMEM.

„Martina byla moje studentka. Znala jsem její kreativitu, píli i schopnosti. Výtvarnými dovednostmi ji vybavilo předchozí studium na střední uměleckoprůmyslové škole. Byla jsem proto potěšena, že si vybrala za vedoucí své závěrečné bakalářské práce právě mne.

Se studenty kombinovaného studia mám velmi dobré zkušenosti. Většinou mají jasnou představu, jaké téma by chtěli zpracovat. Dovedou také ocenit informace a doporučení, které mohou bezprostředně využít v praxi. Pro pedagoga představuje každá taková spolupráce nejen ověření jeho výuky, ale i její obohacení. O této bakalářské práci to platí stoprocentně. Byla výzvou i pro mne. Za své dlouholeté pedagogické praxe jsem pracovala s různými skupinami, nikdy však s lidmi takto nemocnými. Odborná literatura mně pomohla v základní orientaci specifických projevů i omezení provázející Alzheimerovu chorobu. Všechno ostatní už byla práce Martiny. Sama na sobě jsem tak potvrdila, že všichni se učíme ode všech", uvádí dr. Skarlantová.

Téma aktivizace lidí s neurogenerativním onemocněním je tématem aktuálním, s významným dopadem na jedince i společnost (blíže Hátlová, Kirchner, 2010). Svědčí o tom i citace z oficiálního vládního dokumentu: *„S ohledem na demografické predikce lze předpokládat, že v budoucnu se zvýší počet onemocnění typických pro vyšší věk, mezi které patří neurodegenerativní onemocnění, především pak Alzheimerova choroba.“* (MPSV, 2017).

Autorka bakalářské práce se však pro téma bakalářské práce rozhodla z osobních důvodů. Vedla ji k tomu praxe aktivizačního pracovníka v domově seniorů se zvláštním režimem v Průhonicích, kde jsou umístěny lidé s Azheimerovým onemocněním (blíže Zvěřinová, 2017).

Věnovala především přípravě výtvarných činností pro seniory a hledala možnosti, jak využívat známé výtvarné techniky, tak, aby byly pro klienty uchopitelné a co nejlépe zvládnutelné (blíže Hasmanová Marhánková, 2014; Wehner, Schwinghammer, 2013). Snahou bylo najít nejen optimální způsob práce se seniory s demencí v oblasti výtvarných aktivit, ale současně také východiska, jak překonat určité fyzické a duševní bariéry v důsledku stáří a nemoci klientů prostřednictvím výtvarné práce a individuálního přístupu k jednotlivcům. Je zřejmé, že vnější projevy chování takto nemocných lidí mohou být na jedné straně určitou překážkou pro nabízené aktivizační činnosti, ale zároveň představují i určitou výzvu pro člověka, který s nimi pracuje.

Způsob života v domově se zvláštním režimem

Martina Mayerová uvádí*: "Pro potřeby pacientů s demencí jsou zřizovány domovy se zvláštním režimem nebo denní stacionáře pro seniory, které jsou uzpůsobeny potřebám klientů stižených demencí. Tyto instituce by měly disponovat odborně vyškoleným personálem, schopným s těmito lidmi odborně pracovat. Kvalifikovaný přístup ke klientovi, péče založená na individuálním přístupu, znalost příčin jednání a způsobu chování klienta v souvislosti s onemocněním demencí je nezbytnou součástí práce s takto nemocnými lidmi.*

Pro lidi, kteří jsou nuceni žít v ústavech je zpočátku nejhorší omezení kontaktu s blízkými a změna sociální role či

statutu. Přechod z rodinného prostředí do prostředí ústavu je obtížný i pro lidi duševně zdravé, ale pro lidi trpící některou formou demence je nesmírně stresující. S tím souvisí i dočasné zhoršení projevů poruch chování. Nucená nečinnost může vyústit u klienta až v apatii a nezájem o okolní dění. Adaptace jedince na nové prostředí vyžaduje trpělivost a pochopení ze strany personálu, tedy i aktivizačních pracovníků nebo lektorů.

Základním posláním práce lektora volnočasových aktivit v podobném zařízení je umožnit těmto lidem smysluplně trávit volný čas a nabídnout jim takové aktivity, které je osloví. A citlivě s nimi v rámci jimi vybrané aktivity pracovat. Znalosti možných poruch chování seniorů a individuální somatické projevy stárnutí jsou pro aktivizační pracovníky důležité z hlediska předjímání způsobu komunikace s nemocnými lidmi a stávají se do jisté míry také určujícími faktory pro terapeutické činnosti, které jsou seniorovi v rámci volnočasových aktivit nabízeny.

Smyslem řízených aktivit v domovech pro seniory je zapojení klientů do kolektivu, vzbudit jejich zájem o život v domově a nenásilnou formou udržovat v činnosti jejich paměť i celkovou kondici. To vše pomáhá překonat adaptační stres. Cílem je předejít postupné rezignaci a následné apatii klienta, která je z terapeutického hlediska naprosto nežádoucím jevem. Pro oddálení konečného stádia demence se cílená aktivizace stává pro nemocného seniora součástí celkové terapie." (Mayerová, 2017).

Výtvarná činnost představuje významnou aktivitu v komplexní péči poskytovanou v domech se zvláštním režimem. Terapeutický aspekt výtvarné činnosti pro lidi s onemocněním demencí je důležitější nežli její prvotní poslání. I když jsou reálné schopnosti výtvarného vyjádření klientů značně omezené nejen v motorických dovednostech, ale i v oblasti kreativity, přesto jejich výtvarný projev není vždy pouze mechanický a často nečekaným pojetím dokáže překvapit. Pro klienty je motivace v podobě finálního výtvarného artefaktu velmi silná. Jak již bylo uvedeno, cílem výtvarné činnosti však není jen viditelný a uchopitelný artefakt, ale samotná cesta jedince (skupiny) ke zvládnutí výtvarného úkolu: odhodlání výtvarně pracovat, překonávat překážky, spolupracovat – a prožívat pocity spokojenosti a radosti z konečného výsledku.

Těžký, ale zásadní úkol bakalářské práce představoval výběr výtvarných technik. Co zvolit z velmi široké palety možností? Co zvládnou lidé s různými stupni fyzického i psychického omezení? Svoji úlohu hraje v tomto případě (kromě jiného) i časová náročnost techniky a materiál. Nejen podmínka jeho snadného zpracování, ale i jeho dostupnost a finanční nenáročnost. Také prostor, v němž výtvarné činnosti probíhají, představuje jistá omezení. Většinou není speciálně zařízen pro výtvarnou práci. Není to ateliér, ale často klubovna či místnost využívaná i pro jiné účely. I to předem vyloučilo řadu výtvarných technik.

V rámci hlavního výzkumu autorka bakalářské práce vybrala, a s klientkami prakticky vyzkoušela v průběhu různých činností, výtvarné techniky: koláž, asambláž, papier machê, otisk, frotáž, decoupage a malbu na přírodní materi-

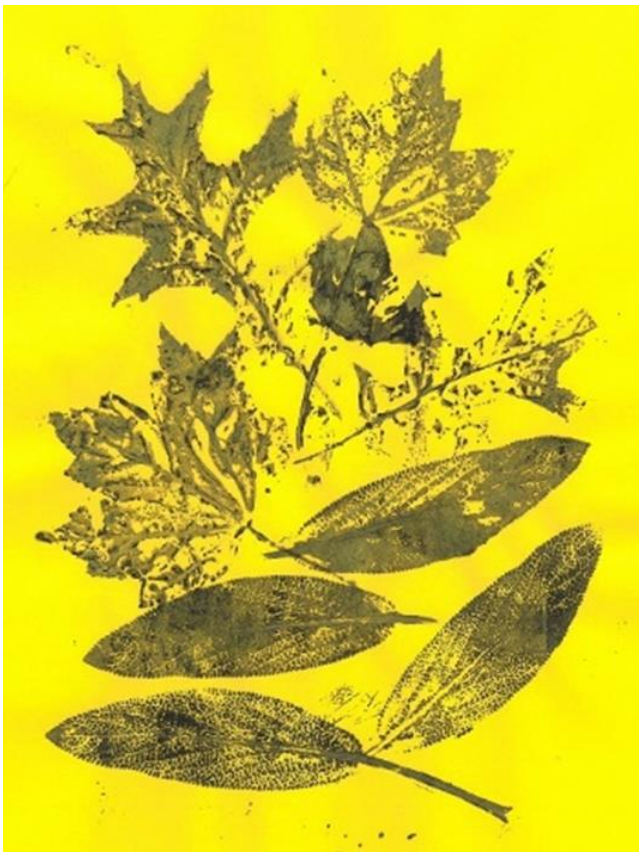
ály. Tyto výtvarné techniky byly následně vyhodnoceny z hlediska využitelnosti pro výtvarnou činnost seniorů v domově se zvláštním režimem. Součástí bakalářské práce byla i obsáhlá dokumentace – výsledky výtvarné činnosti klientů (viz zde uvedené ukázky).

Nelze se na tomto místě zabývat všemi vyzkoušenými technikami. Mne osobně nejvíce oslovily ty, které využívaly přírodní materiál. Z vlastní výtvarné praxe vím, jak je příjemné pracovat s listy, větvičkami, plody, s odřezky dřeva, oblázky – prostě tím, co nám nabízí příroda. Procítit přírodní materiál představuje zážitek pro téměř všechny smysly. Martina to ve vyhodnocení činností potvrzuje: *"Při práci s lidmi s demencí je důležité zmínit nezpochybnitelný význam přírodních materiálů. Kontakt s přírodou je u člověka, jehož hybnost je omezená, mnohem komplikovanější. Bývá často ochuzen o mnoho pozitivních vjemů, které přirozeně plynou z kontaktu s přírodou a jež zdravý jedinec často ani nevnímá. Zprostředkováním kontaktu klienta s přírodními materiály můžeme jeho svět velmi významně obohatit a využít tak jeho zájmu pro výtvarnou práci."*

Technika otisku

Technika otisku je velmi jednoduchá – otiskovat můžeme prakticky jakýkoliv obarvený povrch předmětů. Přírodniny, jako např. listy jsou zvláště vhodné: mají zajímavé tvary i texturu a vynikne právě otiskem. Stačí potřít temperovými barvami jednu stranu listu a otisknout ji na papír. Nepotřebujeme žádný grafický lis – stačí tlak naší ruky. Jednotlivé otisky se dají sestavovat do různých kompozic, také s barvami si můžeme "pohrát". Barevné kombinace se při této technice dají využít nejen na předměty, které otiskujeme, ale také na podklad, na který tiskneme. Nemusí to být jen bílý papír. Martina k tomu dodává: *"Možnosti, které technika otisku poskytuje, jsou široké. Jako „razítko“ může sloužit v podstatě cokoli. Korková zátka od šampaňského, ať už na ni naneseme lepidlo a přilepíme určitý tvar, nebo využijeme samotné struktury korku, nastříhaná houbička na nádobí, malířský váleček omotaný gumičkou, provázkem, nebo polepený různými vystřiženými tvary. Výsledný efekt je vždy překvapivý a neklade příliš vysoké nároky na manuální zručnost nebo výtvarné cítění. Úspěch tedy může zažít opravdu každý (obr. 1 a 2).*

Obr. 1 Listy (otisk)



Obr. 2 Kompozice z listů (otisk)

Technika asambláže

Technika asambláže – (z francouz. assemblage) využívá předměty nebo jejich části vytvoření výtvarné kompozice. Použité předměty (častěji jejich části) sloužily jinému nežli výtvarnému účelu. Ve výtvarné činnosti se však stávají "výtvarným prostředkem" s novým významem. Kompozice sestavená z různých materiálů, jejich barev a tvarů má v sobě zvláštní napětí: dodává dílu prostorovou dimenzi i nový obsah.

Variabilita, se kterou lze tuto výtvarnou techniku uplatnit v praxi, je opravdu veliká. Z hlediska práce se seniory s demencí představuje značný potenciál především v možnosti propojení reminiscenční terapie s výtvarným projektem. Reminiscenční terapie je aktivizační metoda založená na skutečnosti, že i v pokročilejším stadiu demence zůstává zachována poměrně dobře dlouhodobá paměť. K aktivizaci klientů využívá vybavování vzpomínek prostřednictvím různých podnětů. Fenomén času má v životě nemocného člověka velký význam. Orientace v čase je narušena samotným průběhem nemoci, ale zároveň i životem v některém z typu zařízení pro seniory, kde dny splývají a příliš se od sebe neliší. Probíhající roční období, významné dny, svátky, které jsou součástí našich životů, to vše jsou důležité orientační body, pomocí kterých se snaží okolí udržet člověka s demencí v přítomnosti. Při výtvarné činnosti lze využít mnoha námětů vycházejí z právě probíhajícího ročního období. Dobře zvolené téma umožňuje spojit vzpomínky a zážitky jedinců do společného projektu, kam každý přidá něco "svého". Tento postup se osvědčil v projektu "Očekávání jara".

V projektu bylo záměrně využito několik výtvarných technik, aby se mohli zapojit i ti, kteří by už některé z technik sami nezvládli. Tento projekt byl rozvržen do několika bloků. Nejen kvůli zpracování materiálu a jeho nalepování na podložku, ale také s ohledem na zdravotní stav klientů. Ti se mohou cítit po určité době, při níž se musí na činnost více koncentrovat, unaveni.

Základem výtvarného řešení projektu se stala právě technika asambláže.

Přírodní materiál – drobné větvičky stromů – byl doplněn "listy" vytvořenými nastříháním zmáčknuté papírové ročičky z vnitřku toaletního papíru. Listy stříhaly klientky pouze nahodile, nikoli podle šablony. Právě rozmanitost různě vysokých listů působila při jejich nalepení na pevnou podložku přirozeně a zajímavě.

Obr. 3 a 4 Část projektu Očekávání jara (asambláž)

Technika papier machê

Technika papier machê (z francouzštiny – doslova znamená "rozžvýkaný papír") pracuje s papírem rozmělněným ve vodě, do které je přidáno pojivo (lepidlo na tapety nebo škrob). Vhodné jsou papíry měkké, které se dají snadno natrhat a rozmočit. Výhodou této techniky je její finanční nenáročnost. Umožňuje použít i odpadový materiál: například papírové obaly od vajec, staré noviny, nadrcený papír z kancelářské skartovačky apod. Použitý papír má vliv na strukturu (i barevnost) vytvořené papírové hmoty. Ta se dá dobře zpracovávat – tvarovat rukama. Po náležitém vyschnutí tvaru je možné i jeho další zpracování (např. omalováním).

Na základě pozorování klientek uvádí autorka práce zajímavé informace: *"Využití techniky papier machê pro výtvarnou činnost, tedy tvorby z papírové hmoty, je možné úspěšně využít i u klientů se změnami v jemné motorice. Při práci s papírovou hmotou, při níž byly zaměstnány ruce konkrétní klientky, docházelo opakovaně ke zklidnění projevů motorického neklidu. Tato zkušenost byla následně využita při dalších výtvarných činnostech, například při práci s keramickou hlínou, fimo hmotou, plastelínou, moduritem atp., tedy všude tam, kde je možné zpracovávat materiál přímo za pomoci rukou. Z pozorování tak vyplynulo poznání, že používání nástrojů při výtvarné činnosti je pro klienty s motorickou apraxií obtížnější, než přímé použití rukou."* (Mayerová, 2017).

V projektu "Očekávání jara" tato technika posloužila k vytvoření ptačího hnízda a vajíček. Obr. 5 a 6.

Obr. 5 Příprava ptačího hnízda a vajíček (technika papier machê)

Obr. 6. Část projektu Očekávání jara (kombinace technik)

Malba na přírodní materiály

V rámci výtvarných činností s přírodním materiálem vyzkoušela Martina Mayerová s klientkami malbu temperami na oblázky a na šnečí ulity. V tomto případě nešlo o přesně provedenou malbu, ale spíše o výtvarnou hru s barvami. Všechny bavila. Po zaschnutí barevného povrchu je možné barvu fixovat – přelakovat bezbarvým lakem ve spreji. (obr. 7 – 9 a 13).

Barevné kameny následně zdobily květináče, parapety a další prostory domova. Některé barevné ulity doplněné pískem byly využity k originálním asamblážím zdobící stěny. (obr. 11) . Jiné našly své místo ve "šnečí bonboniéře" (obr. 12).

Obr. 7

Obr. 8

Obr. 9 Malba na oblázky

Obr. 10 Malba na šnečí ulity

Obr. 11 Asambláž ze šnečích ulit a písku

Obr. 12 Šnečí bonboniéra

Zhodnocení výsledků práce

Bakalářská práce Martiny Majerové potvrdila, že vybrané výtvarné techniky je možné s úspěchem zařadit do komplexní terapeutické péče v domově se zvláštním režimem. Je však nutné přizpůsobit je potřebám klientů a jejich fyzickým možnostem. Pro klienty je proto vhodný jednoduchý, konkrétní námět, který je osloví. Lektor pracující s takto postiženými klienty musí být vybaven profesionálními znalostmi. Ty však samy o sobě nestačí. Velmi důležitá je

empatie, trpělivost i pokora, s níž přistupuje je každému jedinci a citlivě hodnotí jeho snahu i výsledky. To vyžaduje vyzrálou osobnost – a tou Bc. Martina Mayerová bezesporu je. Jsem ráda, že jsem mohla sledovat její práci

Konkrétní doporučení pro praxi vyplývající ze zkušenosti hlavní autorky

Z hlediska praxe z výtvarné činnosti se seniory v domově se zvláštním režimem lze vyvodit, že lepší výsledky přináší práce v klidnějším a uzavřenějším prostředí, které na klienty působí příznivěji než otevřený prostor společenských místností.

Z tohoto zjištění vyplývá také poznatek, že větší efekt přináší možnost výtvarné práce s menší skupinou klientů (4–6) tak, aby vznikl prostor nejen pro samotnou výtvarnou činnost, ale zároveň pro vzájemnou komunikaci.

Dalším důležitým aspektem práce s těmito klienty je tempo práce, které je nutné potřebám klientů vždy přizpůsobit. To zaručí nejen osobní pohodu klientů a jejich komfort při práci, ale zároveň poskytne nezbytný prostor lektorovi k individuální práci s jednotlivými členy skupiny tak, aby bylo možné jim případně dopomoci s dílčími úkoly, které se mohou v průběhu práce projevit jako hůře zvládnutelné.

Pokud je s klientem navázán osobnější vztah, mnohem lépe se s ním spolupracuje a je možné jej snáze k výtvarné činnosti pozitivně motivovat. Neopominutelným aspektem a zároveň velkou výhodou práce ve skupině představuje také možnost rozdělení práce na základě preferencí a převládajících schopností jednotlivých klientů.

Pokud je možné práci ve skupině rozdělit tak, aby se klienti vzájemně při činnosti doplňovali, je to přínosem pro všechny zúčastněné. Pro lektora je takovéto uspořádání také mnohem snazší, jak z hlediska koordinačního, tak

z hlediska plynulejší realizace výtvarného projektu. Předpokladem úspěšně zakončeného projektu je vždy znalost klientů a jejich reálných možností.

Na základě výše uvedeného zjištění se jeví dlouhodobější spolupráce s určitou pevně ustálenou skupinou klientů pro výtvarnou činnost jednoznačně výhodnější. Bylo vypozorováno, že zařazení dalšího jedince do stálé, spolupracující skupiny přináší lepší výsledky, než vytváření nové skupiny klientů a opětovné hledání způsobu práce s ní.

Současně bylo také vypozorováno, že určité projevy chování některých klientů, především pak agitovanost a agresivita, nebo určité stereotypie ve verbálním projevu mohou soustředění ostatních klientů na výtvarnou činnost značně narušit. Následkem bývá podrážděnost a nervozita ostatních klientů, která bývá provázena verbálními projevy nespokojenosti a poukazováním na chování problémového klienta. Tyto projevy chování, je však možné eliminovat již v počátku při sestavování výtvarné skupiny a usazování klientů.

ZÁVĚR

Při výběru výtvarných technik, které je možné v praxi využít, je třeba přemýšlet vždy v kontextu s onemocněním.

Lidé postižení demencí vykazují určité společné rysy související s degenerativními změnami, které zásadně ovlivňují jejich schopnosti. Častá bývá porucha soustředění, postižení se nedokážou na činnost koncentrovat příliš dlouho, z tohoto pohledu je vhodnější volit časově méně náročné projekty, nebo plánovaný výtvarný projekt rozdělit do několika etap.

U takto nemocných lidí se projevuje zhoršení koncentrace pozornosti, motorická apraxie, nedostatek fantazie a kreativity a současně bývá překážkou také ztráta motivace.

Setkat se můžeme s projevy motorického neklidu, kdy se senior hůře koncentruje na danou činnost, má potřebu například stále něco hledat, (často to bývají brýle, kapesníky atp.) či věci, které má zrovna v dosahu, překládat z místa na místo. Lze se však setkat naopak i s apatií, kdy klient přistupuje k nabízené činnosti bez zájmu. V těchto situacích velmi záleží na lektorovi, jak si v dané situaci s chováním klienta poradí.

Klienti se také často potýkají s běžnými důsledky stárnutí organismu jako je zpomalené psychomotorické tempo, je tedy třeba jim pro nabízenou činnost poskytnout dostatek času, nespěchat na ně. Trpělivým přístupem je mnohdy možné změnit jejich postoj k nabízené činnosti. Používání nástrojů k výtvarné činnosti mohou ovlivnit například artrotické změny v rukou, je tedy třeba volit takové nástroje, jejichž používání pro ně nebude zdrojem stresu z toho, že činnost nezvládnou.

Stařecká presbyakuzie (degenerativní změny smyslových buněk ve vnitřním uchu), se u seniorů vyskytuje rovněž poměrně často, proto je důležité vědět, jak s takto postiženými lidmi komunikovat a tento způsob komunikace při práci s nimi snažit se za každých okolností dodržovat. Presbyopie (degenerativní změny oční čočky) je rovněž u seniorů poměrně běžná, je tedy dobré zkontrolovat, zda u sebe mají brýle, pokud je k výtvarné činnosti potřebují, případně volit takové výtvarné aktivity, které nejsou z hlediska zrakového vnímání příliš náročné. Pohyblivost klientů je často snížena, část bývá upoutána na invalidní vozík, což může být určujícím faktorem

pro spoustu volnočasových aktivit, nejen pro výtvarnou činnost.

Při práci s klienty v oblasti výtvarných aktivit je vždy třeba respektovat osobnost jedince. Pro jednoho klienta je výtvarná činnost něčím výjimečným a zábavným, poskytuje mu radost z tvorby, projektuje do ní vlastní sebevyjádření, pracuje ochotně a s nadšením, těší se na další podobnou činnost, ale jiného klienta výtvarná činnost nijak neoslovuje, je tedy zbytečné, pokoušet se jej k této činnosti nutit. Pocit radosti z práce vychází z dobrovolné účasti klienta na nabízené výtvarné činnosti. Dobrovolná účast je tak základním motivačním prvkem, se kterým je možné velmi úspěšně pracovat.

Při práci se seniory s onemocněním demencí se lze setkat také s klienty, kteří se aktivně výtvarné činnosti neúčastní, ale se zájmem sledují práci ve skupině, ochotně se zapojují do probíhající komunikace a jeví zájem o postup i výsledek práce. Vše, co zpestří klientům pobyt v domově a vzbudí jejich zájem, je z terapeutického hlediska nesmírně cenné a klientům pomáhá.

Základním posláním a smyslem práce lektora volnočasových aktivit v podobném zařízení je umožnit těmto lidem smysluplně trávit volný čas a nabídnout jim takové aktivity, které je osloví. Vlastní výtvarné ambice lektora tak směřují především do hledání možností způsobu výtvarné práce s klienty. Dospět k poznání, kam lze při práci s klienty v rámci výtvarné činnosti zajít, jaké možnosti lektor pro svou práci má a na jaké limity při své práci bude narážet, bylo smyslem této práce, stejně, jako popsat problematiku realizace výtvarné činnosti s lidmi trpícími demencí.

Výtvarná práce představuje určitou výzvu i pro zdravého člověka. Klade nároky na motorickou zručnost a současně na smyslové vnímání. U seniorů obecně představuje v oblasti smyslového vnímání značný hendikep především zhoršení zraku a sluchu, u seniorů s onemocněním demencí bývá současně značnou překážkou pro výtvarnou činnost motorická apraxie a horší schopnost soustředění.

Výtvarných technik, které lze pro činnost s klienty využít, existuje široká škála, v této práci je popsáno pouze několik z nich. Pro seniory obecně má výtvarná činnost určitě mnoho pozitiv. Poskytuje náplň volného času i těm, kteří jiné aktivity pro svůj zdravotní stav nemohou vykonávat vůbec, nebo jen s velkými obtížemi. Radost z toho, co ještě dovedou vytvořit, je nenahraditelná. Hmotný artefakt je viditelný, uchopitelný, dá se vystavit, uschovat i darovat. I v tom je významné pozitivum výtvarné tvorby. Výtvarné aktivity tedy lze bezesporu s úspěchem zařadit také do komplexní terapeutické péče, která lidem s onemocněním demencí přináší kromě radosti ze zvládnutého úkolu i mnoho dalších pozitivních benefitů.

LITERATURA

HÁTLOVÁ, Běla, Jiří KIRCHNER a Jitka SUCHÁ. *Psychomotorická terapie demencí v počáteční a střední fázi*. European Science and Art Publishing a Asociace psychologů sport, 2010. ISBN 978-80-87504-00-0.

HASMANOVÁ MARHÁNKOVÁ, Jaroslava. *Aktivita jako projekt: Diskurz aktivního stárnutí a jeho odezvy v životě českých seniorů*. Praha:

SLON, 2014. ISBN 978-80-7419-152-7.

MPSV: *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. 2017 [cit. 2019-03-27]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*: [vývojová psychologie] : přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

SKARLANTOVÁ, Jana. *Výtvarné aktivity pro volný čas.* Praha, VŠTVS Palestra, 2007.

MAYEROVÁ, Martina. Využití výtvarných technik pro seniory v domově se zvláštním režimem. Bakalářská práce. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, 2017. Vedoucí bakalářské práce PhDr. Jana Skarlantová.

ŠAUEROVÁ, Markéta a VADÍKOVÁ, Katarína M., ed. *Specifika edukace seniorů*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, 2013. 236 s. ISBN 978-80-87723-09-8.

ŠAUEROVÁ, Markéta. Philosophical Basis of Senior Education. *Studia Edukacyjne*. Num. 19/2012. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2012. S. 145 – 158. ISBN 978-83-232-2351-1. ISBN 978-83-232-2351-1. ISSN 1233-6688.

WEHNER, Lore a Ylwa SCHWINGHAMMER. Smyslová aktivizace v péči o seniory a klienty s demencí. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4423-0.

ZVĚŘOVÁ, Martina. Alzheimerova demence. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271- 0561-8.

KONTAKT

PhDr. Jana Skarlantová
VŠTVS PALESTRA, katedra pedagogiky a psychologie

Bc. Martina Mayerová
Absolventka VŠTVS PALESTRA

DIAGNOSTIKA A PORADENSTVÍ v pomáhajících profesích
4(1), 2020: 64-80
dap@palestra.cz

EVALUACE PORADENSKÝCH SLUŽEB NA VEŘEJNÉ VYSOKÉ ŠKOLE

EVALUATION OF COUNSELING SERVICES AT A PUBLIC UNIVERSITY

PETR ADAMEC, DITA JANDERKOVÁ

***Abstrakt:**. Cílem tohoto příspěvku je představit systém poradenství na konkrétní veřejné vysoké škole, přičemž důraz je kladen na poradenství pro studenty se specifickými potřebami. Jedná se mimo jiné o oblast, která úzce souvisí se zajišťováním a hodnocením kvality na vysokých školách v České republice a je financována z rozpočtu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Příspěvek obsahuje výsledky dotazníkového šetření realizovaného na podzim 2019, jehož předmětem bylo zjistit míru spokojenosti studentů se specifickými potřebami se službami Poradenského a profesního centra, které tuto agendu obvykle na vysokých školách zajišťuje. Výsledky průzkumu poukazují na pozitivní i negativní stránky realizace těchto aktivit a mohou být zdrojem inspirace pro další práci, zlepšování a zkvalitňování služeb podobných poradenských center.*

***Klíčová slova:** poradenské centrum, vysoká škola, studenti se specifickými potřebami*

***Abstract:** The aim of this paper is to introduce the system of counseling at a specific public university. Emphasis is here placed on counseling for students with special needs. Among other things, this is an area that is closely related to quality assurance and evaluation at universities in the Czech Republic and is financed from the budget of the Ministry of Education, Youth and Sports. The paper contains the results of a questionnaire survey conducted in the autumn of 2019. The subject of this survey was to determine the degree of satisfaction of students with special needs with the services of the counseling center, which usually provides this agenda at universities. The results of the survey point to the positive and negative aspects of the implementation of these activities and can be a source of inspiration for further work, improvement and improvement of similar counseling center services.*

***Key words:** counselling center, university, students with specific needs*

ÚVOD

Poradenství představuje významnou oblast, která patří mezi činnosti poskytované vysokými školami. Dříve byla opomíjená, ale především v posledním desetiletí se na ni klade stále větší důraz. Poradenství na vysokých školách se musí stát její nedílnou součástí. Většina vzdělávacích institucí si je vědoma

významu a především přínosu kvalitních poradenských služeb. Tyto služby nepomáhají jen samotným studentům, na které primárně cílí, ale pomáhají i jejich pedagogům a celé instituci. Kvalita školy se odvozuje především od kvality jejich jednotlivých lidí. Tito lidé musí být nejen odborně vzdělaní, ale musí mít i možnost, pokud budou mít potřebu, najít adekvátní pomoc při řešení problémů. A že problémy se nevyhýbají nikomu, je skutečnost, se kterou se musí počítat. Nelze dopustit, aby člověk, přestože má schopnosti, předpoklad být úspěšným studentem, musel na vzdělávání na vysoké škole rezignovat, protože nenašel v pravý čas kvalitní oporu. Oporou mu vedle dalších subjektů (rodiče, partneři, přátelé) může být právě erudovaný poradenský pracovník.

PORADENSTVÍ NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

Nabídka poradenských činností na univerzitách a vysokých školách je už dnes jejich standardní součástí. Poradenské služby, které jsou nabízeny, se zaměřují na několik tematických okruhů. Většinou se jedná o psychologické, studijní a profesní poradenství. V České republice působí jako odborná organizace v této oblasti Asociace vysokoškolských poradců. Sdružuje akademické pracovníky a další zaměstnance, kteří působí na vysokých školách a poskytují zmíněné poradenské služby. Mezi její cíle patří například prezentace poradenství, prosazování podpory VŠ poradenství na centrální úrovni, což je po stránce financování v gesci MŠMT, sleduje školskou legislativu, dbá na dodržování etických principů v poradenství, prohlubování odborné erudice poradců (včetně dalšího vzdělávání), spolupráci s obdobnými subjekty v zahraničí, práci na projektech a sdílení zkušeností (Asociace, 2020).

Přestože uživatelem poradenských služeb je celá akademická obec a i další zaměstnanci univerzity, bude následující část věnována studentům s modifikací studia. Modifikace studia v tomto kontextu je vnímána jako součást široce pojaté inkluze. Problematikou inkluze se dnes zabývá mnoho odborníků. Jedna z nejnovějších publikací, se kterou se může čtenář seznámit, je od autorů Zilchera a Svobody (2019, s. 34). Ti správně vymezují inkluzi široce a neomezují se jen na jednotlivé dílčí aspekty. Domnívají se, že inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání z pohledu školní kultury, je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoli zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.

Inkluze je dnes hojně diskutované téma ve školství a pro mnohé představuje kontroverzní téma. Přestože se většina diskusí ještě stále zaměřuje na oblast základního a středního stupně vzdělávání s tím, jak žáci se speciálními potřebami „stárnou“, dostává se inkluze i na půdu vysokých škol. Všímají si toho například i Dvořáková a Smrčka (2018, s. 147). Mají za to, že podpora znevýhodněných studentů samozřejmě neznamená, že každý může studovat cokoliv – to ostatně platí i pro osoby bez jakéhokoli znevýhodnění. Tento jejich náhled se jeví jako rozumný, od emocí oproštěný. Připomínají velmi důležitou skutečnost. Podpora studentů s postižením nesmí znamenat snižování nároků na úroveň vzdělávání. To by

v konečném důsledku znamenalo faktickou diskriminaci znevýhodněných studentů z hlediska práva na kvalitní vzdělání a následně by vedlo k poklesu vzdělanosti obecně.

Již bylo řečeno, že poradenská činnost realizovaná jednotlivými vysokoškolskými institucemi, je ukazatel kvality dané instituce a stává se i podkladem pro evaluaci. Což je velmi dobře, protože tyto služby se soustředí na velmi důležitou stránku úzce spjatou se vzděláváním. Není totiž cílem, přestože se jedná o vysokou školu, tedy opravdu už pokročilý stupeň vzdělávání jedince, pouze vzdělat po stránce odborné, profesní, ale je přínosné a důležité nabídnout mu rozvoj i jeho osobnostních složek. Jedinec se učí chápat a více rozumět chování druhých. I tyto okolnosti totiž napomáhají profesnímu rozvoji. V této souvislosti lze zmínit například schopnost týmové práce, schopnost řídit a organizovat práci jiných a podobně (srov. Krhutová, 2013; Chvál, 2018).

Poradenství na vysokých školách se zaměřuje například na problémy studijní, psychologické, sociální, speciálně-pedagogické a kariérové. Se zájemci se pracuje formou skupinových aktivit, kurzů a především formou individuálních konzultací. Inspirací může být mnoho odborných zdrojů, lze uvést například Skupinové poradenství Hargašové a kolektivu (2014).

V této souvislosti by se nemělo zapomínat na nadané studenty. Rozvoj nadaných jedinců v sobě zahrnuje významný potenciál, který je nutné využít. O podpoře nadaných je samozřejmě možné hovořit i v souvislosti se studenty se specifickými potřebami. Ač se to může jevit jako navzájem se vylučující, není tomu tak. Setkáváme se studenty, kteří mají jistá postižení, ale to ještě neznamená, že nemohou být nadaní. Souběh specifických potřeb a nadání je teoreticky rozpracován více pro žáky základních a středních škol, ale zájem se přesouvá v poslední době i na školy vysoké (více např. Portešová, 2011; Portešová, Poledňová, Macek, Růžička, Straka, & Urmanová, 2017).

VÝZNAM EVALUACE PORADENSKÝCH AKTIVIT

Hodnocení kvality je obecně vnímáno jako jeden ze základních aspektů většiny činností realizovaných institucemi. Je to zpětná vazba, která informuje o stavu, činnosti, změnách dané instituce. Evaluace se stává podnětem pro případné změny a zlepšení. Je to v současnosti oblast, která je (měla by být) pro mnohé organizace, instituce, a to včetně škol, jednou ze základních aktivit. Ovšem takové hodnocení nesmí být pouze formální, kdy se aktéři pouze ptají, co by bylo možné zlepšit a případně také, jak zamezit dalším pochybením. Musí následovat práce spočívající v uskutečnění změn. Pokud se podaří v organizaci identifikovat selhání, problémy, může to znamenat velkou šanci pro posun vpřed, pro zlepšení, a ta nesmí být nevyužita. Je nutné zmínit, že existuje obecný odpor organizace ke změnám. Je to jev přirozený, ale to neznamená, že ho lze rezignovaně akceptovat. Naopak, odpor ke změně může donutit k většímu zamyšlení, co je příčinou odporu. Určitě stojí za úvahu, zde by bylo možné vybočit ze zajetých stereotypů a zkusit něco dělat jinak než dosud. Samozřejmě, že se neruší věci fungující, ale i tam je možné věci posunovat dopředu. Mění

se okolnosti, personální zabezpečení, situace ve společnosti. Myšlenka, chuť a snaha – provést změnu, dělat něco jinak než dosud – je právě výsledkem evaluačních procesů.

Stručně shrnuto – evaluace musí být kvalitně prováděná, podle daných pravidel a musí sledovat stanovené indikátory. Musí se dělat pravidelně, musí postihovat skutečný stav, přesněji musí být pravdivá a musí být začátkem k další aktivitě, konkrétně například ke změně, zlepšení, případně k udržení stávajícího stavu.

Evaluace je v úzkém spojení s pojmem kvalita. Kvalita může být vnímána velmi subjektivně, protože kritéria kvality je mnohdy velmi obtížné exaktně nastavit. K tomu, aby bylo možné kvalitu měřit podle pevně daných pravidel, musí být tato pravidla stabilní v čase, tedy nesmí se příliš měnit a to ani s ohledem na prostředí, ani vzhledem k času. Jak správně zdůrazňuje Rýdl (2001), je nutné také eliminovat subjektivismus v měření kvality.

To, že je měření kvality potřebné a do jisté míry i „populární“, svědčí například i oficiálně realizované projekty pod hlavičkou MŠMT. Může konkrétně jít o hodnocení výstupů ze vzdělávání (srov. Balcar et al., 2014).

Vysoké školy podléhají také procesu hodnocení. Lze mluvit o hodnocení, které provádí veřejnost, ale především jde o sofistikované, přesnější hodnocení realizované státními institucemi, ministerstvem a podobně. Zjišťuje se kvalita výuky, personální zabezpečení, publikační činnost akademických pracovníků a podobně. Vznikají nejrůznější žebříčky a vytváří se pořadí, uspokojující především ty instituce, které jsou na čelních pozicích. K tomu se například vyjadřují i Dvořáková a Smrčka (2018), když píší, že už v roce 2003, možná pro někoho překvapivě, vznikl první žebříček nikoli ve Spojených státech, nýbrž v Číně s ambicí mapovat výkon vysokých škol po celém světě (Academic Ranking of World Unversities – ARWU), známý také jako Šanghajský žebříček. Druhým nejznámějším žebříčkem je Times Higher Education World University Rankings (THE) a byl založen v roce 2004. Uveřejňuje každoročně seznam s pořadím tisíce nejlepších vysokých škol světa. Problém je ale s kritérii. Jako stabilnější se jeví Šanghajský žebříček, jehož kritéria jsou dogmatická, což umožňuje srovnávání sledovaných institucí v čase. Žebříčky mohou poskytnout odpovědi pouze na jednoduché otázky. Například lze zjistit, na které škole je vyšší nebo nižší šance na přijetí ke studiu, ovšem proč tomu tak je, to se již ze žebříčků nedá vyčíst.

Legislativní oporu evaluaci v České republice poskytuje samotné Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Například Zákon o vysokých školách v paragrafu § 6 se přímo dotýká oblasti hodnocení jednotlivých vysokoškolských institucí. Stanovuje, že do samosprávné působnosti veřejné vysoké školy patří zejména: zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřní hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností vysoké školy. Paragraf 12 hovoří o Radě pro vnitřní hodnocení, která má za úkol například schvalovat návrh pravidel systému zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností veřejné vysoké školy předlo-

žený předsedou rady pro vnitřní hodnocení před předložením návrhu akademickému senátu veřejné vysoké školy. Dále řídí průběh vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností veřejné vysoké školy. Zpracovává zprávu o vnitřním hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností veřejné vysoké školy a to včetně dodatků. Vede také průběžné záznamy o vnitřním hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností veřejné vysoké školy a vykonává další činnosti v rozsahu stanoveném statutem veřejné vysoké školy.

Paragraf 21 stanovuje další povinnosti veřejné vysoké školy, které se opět dotýkají procesu hodnocení. Zákon oznamuje, že veřejná vysoká škola je povinna každoročně vypracovat, předložit ministerstvu a jako neperiodickou publikaci zveřejnit výroční zprávu o činnosti a výroční zprávu o hospodaření vysoké školy v termínu a formě, kterou stanoví ministr opatřením zveřejněném ve Věstníku ministerstva. Dále je nutno, opět v souladu se zákonem, vypracovat, projednat s ministerstvem a zveřejnit strategický záměr veřejné vysoké školy v termínu a formě, kterou stanoví ministr. Informace o evaluaci jsou také zásadní pro Národní akreditační úřad, kterému jsou poskytnuty.

Zvláště důležité, s ohledem na téma našeho příspěvku, je ustanovení, že veřejná vysoká škola poskytuje uchazečům o studium, studentům a dalším osobám informační a poradenské služby související se studiem a s možností uplatnění absolventů studijních programů v praxi. Činí dále všechna dostupná opatření pro vyrovnání příležitostí studovat na vysoké škole, realizuje vhodná opatření pro studium rodičů a osob, které převzaly dítě do péče nahrazující péči rodičů na základě rozhodnutí příslušného orgánu. Z toho je jasně patrné, že poradenství je nejen záležitost důležitá, ale z hlediska zákona i nezbytná a vyžadovaná pro fungování veřejné vysoké školy.

Hodnocení může probíhat, jak už bylo zmíněno, i ze strany nejrůznějších institucí jednotlivých států, nadnárodních organizací, ale i ze strany pedagogů, veřejnosti a také studentů. Studenti jsou nejen příjemci informací, které jim sdělují pedagogové škol, ale jsou to především lidské bytosti, které mají svá přání, potřeby a názory. Hodnocení je proces, kterého se dopouští každý člověk. Není to nic špatného, ale může to být nebezpečné, pokud k tomu hodnotitel nemá dostatek relevantních dat. Proto je tak důležité učit rozlišovat, co jsou a co nejsou fakta – strohé informace a co je už subjektivní názor, dojem. Rozbor procesu hodnocení není ale předmětem tohoto sdělení. Příspěvek se z této široké problematiky zaměří na hodnocení poradenských služeb na vysokých školách a to především na Mendelově univerzitě v Brně.

V souvislosti s evaluací poradenských služeb nelze opomenout ani otázku financování. Opět nacházíme oporu v legislativě. MŠMT ČR zveřejňuje Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám vždy na aktuální kalendářní rok (srov. Pravidla, 2020). Je třeba zdůraznit, že i zde se hovoří jako o důležitém aspektu financování, sledování kvality dané školy. V části dokumentu v Příloze č. 3 s názvem Metodický pokyn k financování zvýšených nákladů na studium studentů se specifickými potřebami se

píše obecně o metodice financování, co je k financování nutné doložit, z čeho se při poskytnutí dotace vychází a podobně. Dále jsou vymezeny jednotlivé kategorie studentů se specifickými potřebami. Jde o studenty se zrakovým postižením, se sluchovým postižením, s pohybovým postižením, se specifickými poruchami učení, studenty s poruchou autistického spektra a studenty s jinými obtížemi jako jsou například narušení komunikačních schopností, chronické somatické obtíže. Každá kategorie je pak „oceňována“ prostřednictvím koeficientů s ohledem na závažnost postižení a s ohledem na obor studia. Dále se v dokumentu řeší konkrétní opatření, která jsou studentům se specifickými potřebami nabídnuta, pokud mají na ně nárok a pokud mají o ně zájem. Konkrétně se jedná například o časové navýšení, přizpůsobení textu pomocí vhodné grafiky, symboliky, využití znakového jazyka, navýšení času při zpracování textu a podobně. Píše se také o možnosti individuální výuky, práci v malých skupinách, přizpůsobení prostoru, kde se realizuje výuka, využití osobní asistence, přepisovatelského servisu, studijní asistence, zapisovatelského servisu, zpracování studijní literatury.

PORADENSKÉ A PROFESNÍ CENTRUM VYSOKÉ ŠKOLY

Nyní se bude text věnovat Poradenskému a profesnímu centru (PPC) Mendelovy univerzity v Brně (dále MENDELU), které vzniklo v lednu roku 2008 a je součástí vysokoškolského ústavu Institutu celoživotního vzdělávání zmíněné univerzity. Poradenské služby se nabízí studentům, absolventům a zaměstnancům, uchazečům o studium, ale také široké veřejnosti.

Poskytuje široké spektrum služeb. Jedná se o ucelený systém studijních, psychologických, sociálních, speciálněpedagogických a kariérových aktivit. V současnosti se velmi často řeší otázky spojené s uchazeči a posléze studenty se specifickými vzdělávacími potřebami. Odborníci centra jsou připravení, jak odborně, tak lidsky, pomáhat. Nejprve je vhodné připomenout, kdo je uchazeč, případně student se specifickými potřebami.

Jedná se především o tyto jedince:

- se specifickými poruchami učení (SPU) včetně ADD a ADHD,
- s pohybovým postižením,
- se zrakovým postižením,
- se sluchovým postižením,
- s poruchou autistického spektra,
- s psychickým onemocněním,
- s chronickým somatickým onemocněním včetně narušených komunikačních schopností.

Uchazeči a studenti se zmíněnými potřebami mají možnost využít poradenství nebo podpůrné služby, které pomohou odstranit možné třecí plochy vyplývající z povahy specifické potřeby a požadavky konkrétního studijního oboru. Nabízené služby jsou vždy přizpůsobeny individuálním potřebám každého zájemce. Je třeba zdůraznit, že se nejedná o sjednání nějakých úlev, které by snižovaly nároky studia. Jedinci se specifickými potřebami musí prokázat stejné znalosti a dovednosti, kompetence jako kdyby studovali ve standardním režimu.

Na podpoře studenta se podílí studijní referentky, proděkani pro studium jednotlivých fakult a případně další pracovníci univerzity, pokud je to potřeba.

Studentům je Poradenským a profesním centrem nabídnuto zhodnocení dopadu specifické potřeby na studium, diagnostika specifických poruch učení a chování (nejčastěji dys poruchy a ADHD), a také úprava podmínek studia prostřednictvím tak zvané modifikace studia. Zpravidla se jedná o navýšení času u zkoušek, zpřístupnění studijních materiálů v upravené podobě, zajištění bezbariérových prostor, zapůjčení pomůcek a technologií, asistenční služby, přepisovatelský a tlumočnický servis, individuální doplňková výuka, vytvoření individuálního vzdělávacího plánu a podobně. Modifikace studia je přizpůsobena potřebám studenta a bere ohled i na aktuální možnosti univerzity.

Pokud má student zájem využít nabízené služby, doloží potřebné doklady o specifické potřebě (SP) a domluví si osobní schůzku s koordinátorem služeb. Poradenské a profesní centrum má k dispozici síť spolupracujících fakultních koordinátorů. Ti zpravidla informují o modifikaci studia vyučující a všechny pracovníky univerzity, kteří přichází do kontaktu se studenty se specifickými potřebami na dané fakultě/ústavu. Důležitá je i spolupráce s garantem příslušného oboru při tvorbě individuálního studijního plánu, pokud je studentovi se SP centrem navržen. Zmínění koordinátoři jsou také kontaktními pracovníky pro studenty se SP v rámci jejich fakulty/ústavu v případě, kdy potřebují řešit studijní záležitosti na dané fakultě.

Poradenské a profesní centrum nabízí i kontakt formou konzultací prostřednictvím internetu. Jde o poradenství, které probíhá formou e-mailové komunikace. Je určeno studentům, zaměstnancům MENDELU, kteří nemohou anebo nechtějí komunikovat s odborníkem osobně na základě předchozího objednání. Řeší se otázky týkající se jednotlivých okruhů studijních i osobních problémů, a to včetně podpory studentů se specifickými potřebami. Pracovníci, kteří na e-maily odpovídají, jsou absolventy specializovaného výcviku Internetového poradenství. Výhodou této formy komunikace je, že zájemce o službu nemusí nikam osobně docházet, řeší problém aktuálně, kdy ho trápí a také ho zbavuje ostychu před přímým kontaktem, který může být pro některé dotazující se problém. Pro usnadnění této komunikace je k dispozici i webový formulář, kde je ale nutné uvést e-mail pro zpětný kontakt. Personál garantuje odpověď do sedmi dnů.

Tabulka 1: Přehled počtu studentů se specifickými potřebami v letech 2014-2019

	AF	LDF	PEF	ZF	FRRMS	ICV	MENDELU
2014	3	1	10	9	2	0	25
2015	9	10	18	11	0	0	48
2016	9	16	20	16	1	0	62
2017	5	19	11	8	5	1	49
2018	7	10	19	11	7	4	58
2019	12	21	15	7	6	3	64

Zdroj: Vlastní zpracování

Konzultace jednotlivých poradců nejsou pevně stanoveny. Snaží se v rámci možností vyjít vstříc všem zájemcům a přizpůsobit se jejich časovým možnostem. Standardní doba jedné konzultace je 50 minut a je poskytována zdarma.

Jednou z činností, které centrum nabízí, jsou i diagnostické služby, které využívají také studenti se speciálními potřebami. Zaměřují se na posouzení rozumových schopností, osobnostních předpokladů, profesní orientace. Používají se standardizované diagnostické nástroje. Součást diagnostiky je následná konzultace, kdy se výsledky interpretují s ohledem na individuální situaci studenta. Především informace o silných a slabých stránkách představují pro studenty se specifickými potřebami nové informace a mají je vést k jejich využití v případě eliminace nepříznivých komplikací, které souvisí s poruchami.

Studenti s modifikací studia

Bylo už zdůrazněno, že poskytované služby a úpravy v žádném případě nesnižují studijní nároky. Každý student se specifickými potřebami je povinen prokázat stejné průběžné i finální studijní výsledky pro dosažení požadované kvalifikace. V roce 2018 mělo ve své evidenci Poradenské a profesní centrum Mendelovy univerzity v Brně 58 studentů se specifickými potřebami, z nich mělo jen 47 zájem čerpat podporu ve studiu, spočívající v modifikaci studia. Zajímavý je také údaj, že v přijímacím řízení pro akademický rok 2018/2019 bylo podpořeno 20 uchazečů, kteří v přihlášce ke studiu uvedli žádost o modifikaci přijímacího řízení z důvodu zdravotního postižení či omezení.

Mendelova univerzita v Brně je složena z pěti fakult a jednoho vysokoškolského ústavu – Institutu celoživotního vzdělávání. Například v roce 2018 studovalo na Agronomické fakultě 7 studentů se specifickými potřebami. Podpora na základě diagnostiky a konzultací s pracovníky Poradenského a profesního centra spočívala v poskytnutí předem tištěných materiálů, v prodloužení času přípravy na zkoušku a v možné preferenci písemného či ústního zkoušení. Lesnická a dřevařská fakulta už ve fázi podávání přihlášek ke studiu požadovala formou povinné přílohy doložit potvrzení o zdravotním stavu, kde mohlo být i zmíněno případné postižení, které by opravňovalo využít modifikaci studia ve smyslu specifických potřeb. Podpora studentů se specifickými potřebami měla podobu individuálního nastavení forem výuky a ověřování výstupních znalostí. Studenti nejčastěji využívali prodloužení časového limitu při ověřování svých znalostí, a to zejména při písemných zkouškách, samozřejmě při zachování stejné úrovně znalostí jako u studentů bez specifických potřeb. Konkrétně šlo o 10 studentů v semestru, kteří žádali modifikaci studia (Výroční, 2018).

Podpora studentů se specifickými potřebami je současným trendem vysokoškolského prostředí v České republice. Tento trend sleduje i Mendelova univerzita v Brně. Jde o směr, který je všeobecně akceptován nejen u nás, ale i v ostatních rozvinutých zemích.

Je velmi dobré, a tak se také děje na MENDELU, že péči o studenty se specifickými potřebami zastřešuje Poradenské a profesní centrum. Jeho činnost je velmi pestrá od propagace, šíření osvěty až po konkrétní doporučení týkající se jednotlivých studentů pro jejich pedagogy.

Pro kvalitní práci centra je podstatná i jeho nezávislost na jednotlivých fakultách. Tím je míněna jistá autonomie v rozhodování a uvádění opatření do praxe. Centrum má podporovat nadhled nad problémy a svojí aktivitou posilovat nezaujatost svázanou s možnou loajalitou vůči

konkrétní části univerzity (fakulty) při prosazování zájmů klientů centra.

Nakonec je důležité zmínit i způsoby propagace a osvěty. Jedná se například o informační kampaně pro studenty, workshopy zaměřené na problematiku studentů se specifickými potřebami určené jak samotným studentům, tak i jejich pedagogům. Dále jsou využívány podpůrné kurzy cizího jazyka pro studenty se zmíněnými potřebami. Univerzita zakoupila licence na digitalizaci studijních materiálů, které umožňují převádět studijní literaturu do elektronické podoby ve formátu vhodném pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami.

Studenti se specifickými potřebami mají nárok požádat o modifikaci studia. Jedná se zpravidla o úpravu podmínek studia, které se člení na obecné a speciální vždy s ohledem na dané postižení.

Struktura specifických potřeb konkrétně v akademickém roce 2018/2019 se skládala z následujících skupin (dle metodiky ukazatele F z MŠMT). Počet studentů v jednotlivých kategoriích podle části 2 této přílohy (kategorie studentů se specifickými potřebami) je uveden v tabulce níže.

Tabulka 2: Počet studentů v jednotlivých kategoriích na MENDELU v AR 2018/2019

A1 uživatel zraku	3
A2 uživatel hmatu/hlasu	0
B1 uživatel mluveného jazyka	4
B2 uživatel znakového jazyka	0
C1 s postižením dolních končetin	0
C2 s postižením horních končetin	3
D Student se specifickými poruchami učení	33
E Student s poruchou autistického spektra	0
F Student s jinými obtížemi např. psychická porucha nebo chronicko somatické onemocnění	21
Celkem	64

Zdroj: Vlastní zpracování

K obecným úpravám patří zajištění výuky v bezbariérových prostorách, zajištění výuky v prostorách, kde je možné přizpůsobit interiér, nábytek. Konkrétně jde o speciální osvětlení, eliminaci rušivých zvukových podnětů, mobilní stoly pro vozíčkáře, stoly s nastavitelným sklonem a výškou pracovní desky, posuvné stoly a podobně. Výuka se realizuje v prostorách, které mají potřebné technické prostředky, nebo které je možné k užití těchto prostředků rychle přizpůsobit – přenosná výpočetní technika a podobně.

Využívá se také navýšení časové dotace na přípravu i samotnou zkoušku, zápočet. Je nutné umožnit přístup asistenta, asistenčního či vodícího psa, tlumočníka. Umožňuje se použít kompenzační pomůcky. Pokud mají studenti zájem, mohou být zkoušeni v samostatné učebně, odděleně od ostatních studentů (například studenti s problémy v komunikaci, s psychickými omezeními a podobně).

Speciální úpravy se řídí podle konkrétního postižení. Například pro studenty se zrakovým postižením se zajistí pořizování zvukového záznamu výuky výhradně pro

potřebu konkrétních studentů, mají k dispozici studijní materiály od vyučujícího v elektronické formě opět výhradně pro svou vlastní potřebu.

U studentů se sluchovým postižením je dána opět možnost využít studijní materiály v elektronické, digitalizované formě. V případě konkrétní zkoušky se například nevyžadují poslechová cvičení z cizího jazyka. Student takovou zkoušku vykoná individuálním způsobem. Využívá se například odezírání vyučujícího, který text čte, předčítání je členěno pauzami a je možné pořizovat si průběžné poznámky. Především je nutné, aby zkouška probíhala v klidném prostředí.

Pro osoby s pohybovým postižením se opět pořizují studijní materiály v elektronické, v digitalizované podobě.

Pro osoby se specifickými poruchami učení je Poradenské centrum a profesní centrum připraveno provést diagnostiku specifických poruch, pokud ji student už neabsolvoval dříve, či v jiné relevantní instituci. Ve výuce se tolerují gramatické chyby v písemném projevu, které vyplývají ze specifické poruchy. Také je možné nahrazení povinného absolvování anglického jazyka jiným jazykem, který student dříve studoval na SŠ. Tolerance se týká i poslechových cvičení při studiu cizích jazyků. Většinou záleží na konkrétní domluvě vyučujícího a studenta. Osoby s psychickými, psychiatrickými poruchami mají možnost využít navýšení časové dotace na přípravu i samotnou zkoušku. Jsou tolerovány individuální přestávky. U těchto postižení se klade důraz na zajištění výuky v prostorách, které jsou klidné, bez rušivých vlivů, aby se snížily stresové podněty. K dispozici je asistent. Toleruje se vyšší frekvence změn při zapisování se na konkrétní termíny u zkoušky, která může souviset například s úzkostnými stavy, neurotickými projevy, psychotickými epizodami a podobně.

Osoby s chronickým somatickým onemocněním nebo oslabením mohou využít zvýšenou časovou dotaci na přípravu i samotnou zkoušku. Zkoušky opět musí probíhat v klidné, přátelské atmosféře. Významnou doprovodnou charakteristikou samotných chronických onemocnění a oslabení tvoří jejich psychosomatické projevy. Například jedinci s astmatickými, alergickými, neurologickými onemocněními jsou velmi citliví na okolní podněty, které mohou být i spouštěčem záchvatů a atak choroby (více např. Honzák, 2019). Samozřejmostí je dále zajištění přístupu asistenta a tolerují se i častější změny v zápisech na termíny zkoušek, zápočtů.

Zmíněné úpravy podmínek studia se mohou týkat celé délky studia nebo jen vymezeného období, případně konkrétního studijního předmětu, disciplíny a podobně. Vždy je velmi důležité provádět tato opatření individuálně a prohovořit je s daným studentem. Nelze totiž připustit, aby student byl nějak neprávem omezen, ale na druhou stranu nelze tolerovat zneužívání daných opatření. Student proto komunikuje s odborníky Poradenského a profesního centra. Podává žádost s dostatečným časovým předstihem tak, aby pracoviště bylo schopno modifikaci zajistit po technické i personální stránce.

Vedle spolupráce Poradenského a profesního centra s jednotlivými fakultními koordinátory, kteří byli zmíněni výše, je přínosná i konzultační činnost, kterou nabízí centrum jednotlivým vyučujícím, garantům studijních oborů a všem, kteří přichází do styku s konkrétním studentem se specifickými potřebami. Realizují se například individuální konzultace se speciálním pedagogem z centra, psychologem. Osvědčují se i případné semináře, kde se zájemci seznámí s obecnými i konkrétními způsoby práce se studenty s postižením. Oblíbené jsou i případy dobré praxe, které se také hojně využívají.

Je nutné připomenout a zdůraznit, že práce se studenty se specifickými potřebami je přínosná nejen pro samotného studenta, ale i pro jeho vyučujícího, který se učí větší toleranci a rozvíjí i sám sebe, protože je schopen se dívat na problémy z více úhlů pohledů. Konečně je také potřeba připomenout, že i studenti se specifickými potřebami jsou přínosem pro univerzitní prostředí. Nejen, že se univerzita stává otevřenější vůči různorodosti ve společnosti, ale nepřipraví se zbytečně o kvalitní absolventy, kteří jsou tou nejlepší vizitkou a určitou „reklamou“ instituce.

Důležitou složkou, na které stojí kvalitní práce Poradenského a profesního centra v oblasti péče o jedince se specifickými potřebami, je dobře prováděná, a už v předchozím textu zmíněná, propagace. Jednoduše řečeno, vědí všichni, kteří to potřebují, či by mohli potřebovat, že takové centrum existuje a jaké nabízí služby? Týká se to nejen samotných studentů a uchazečů o studium, ale i pracovníků univerzity. Nestačí někde dát na webové stránky zmínku o centru a čekat, že se někdo ozve. Je naopak nutné vyvinout konkrétní aktivity, které budou cílit na studenty i opakovaně. Není vyloučeno, že po zápisu do studia student odmítá přijmout pomoc od odborníků a domnívá se, že vše zvládne. Jistě v mnoha případech to platí a máme i mnohé studenty, kteří by měli nárok na modifikaci studia, a přesto ji nežádají. Také se ale setkáváme se studenty, kteří neodhadnou zátěž a rozsah úkolů spojených se studiem a vyhledají pomoc až později. Proto je důležité přicházet s nabídkou služeb a pomoci opakovaně. Z tohoto důvodu se otázka propagace centra stala součástí dotazníkového šetření, které je uvedeno ve druhé části tohoto příspěvku. Výsledky budou velmi důležité pro zkvalitnění nabízených služeb Poradenského a profesního centra Mendelovy univerzity v Brně.

METODOLOGIE PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Součástí vnitřního hodnocení kvality na Mendelově univerzitě v Brně je i evaluace služeb a podpůrných opatření pro studenty se specifickými potřebami. Služby a podpůrná opatření jsou vyhodnocovány prostřednictvím evaluačního dotazníku, který vyplňují na konci každého akademického roku evidovaní studenti se specifickými potřebami. Cílem těchto každoročních šetření je tedy zjistit, do jaké míry jsou studenti spokojeni s činností Poradenského a profesního centra a podpůrnými službami poskytovanými na fakultách vyučujícími, případně studijními odděleními.

Pro evaluaci služeb Poradenského a profesního centra na ICV MENDELU byl v akademickém roce 2018/2019 vytvořen dotazník vlastní konstrukce, který obsahoval celkem 35 zjišťovacích znaků. Tyto znaky byly rozděleny do několika baterií indikátorů, které zároveň operacionalizovaly následujících 5 průzkumných otázek:

1. Je pro studenty Poradenské a profesní centrum dostupné?
2. Jak studenti vnímají kvalitu Poradenského a profesního centra?
3. Jsou studenti informováni o modifikaci studia?
4. Jakou zkušenost mají studenti s koordinátory a vyučujícími na fakultách?
5. Které nástroje mohou pomoci ke zlepšení povědomí o PPC?

Realizace průzkumného šetření proběhla v lednu 2019 formou elektronického dotazníku zaslaného studentům se specifickými potřebami na Mendelově univerzitě v Brně. V akademickém roce 2018/2019 studovalo na Mendelově univerzitě v Brně celkem 64 studentů se specifickými potřebami. Na dotazník

odpovědělo celkem 36 z nich, což reprezentuje 56% návratnost. Vývoj počtu studentů se specifickými potřebami v uplynulých několika letech na univerzitě je uveden v tabulce níže. Struktura respondentů průzkumu podle toho, na které součásti univerzity studují a ve kterém jsou ročníku, je patrna z následující tabulky:

Tabulka 3: Zastoupení respondentů podle součástí

Součást univerzity	absolutní četnost	relativní četnost
Institut celoživotního vzdělávání	2	5,6%
Fakulta regionálního rozvoje a regionálních studií	3	8,3%
Zahradnická fakulta	5	13,9%
Agronomická fakulta	6	16,7%
Lesnická a dřevařská fakulta	8	22,2%
Provozně ekonomická fakulta	12	33,3%
Celkem	36	100,0%

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 4: Zastoupení respondentů podle ročníku studia

Ročník studia	absolutní četnost	relativní četnost
první	8	22%
druhý	5	14%
třetí	10	28%
čtvrtý	8	22%
pátý	5	14%
Celkem	36	100%

Zdroj: Vlastní zpracování

VÝSLEDKY PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Respondenti odpovídali na stupnici od 1 do 5, kde 1 znamenala nejnižší míru souhlasu (souhlasím nejméně) a 5 znamenala nejvyšší míru souhlasu (souhlasím nejvíce). V rámci interpretace výsledků byly odpovědi kategorizovány – odpovědi 1 a 2 byly sloučeny do kategorie „nízká míra“ a odpovědi 4 a 5 byly sloučeny do kategorie „vysoká míra“ souhlasu. V následující části uvádíme výsledky v podobě grafů zobrazujících relativní četnosti těchto kategorií a zároveň průměrné hodnoty odpovědí na jednotlivé otázky (bez kategorizace).

Průzkumná otázka č. 1 byla v dotazníku operacionalizována do pěti indikátorů. Výsledky odpovědí na ně jsou uvedeny v tabulce níže. Studenti nejvíce ocenili, že s poradcem pracujícím na PPC lze snadno navázat kontakt. Za podnětnou lze určitě považovat informaci, že PPC není v areálu snadné najít. S tímto výrokem souhlasily největší měrou 4/5 respondentů.

Tabulka 5: Je pro studenty Poradenské a profesní centrum dostupné?

	nejmenší míra		střední míra		největší míra		Průměr
S poradcem lze snadno navázat kontakt.	1	3 %	0	0 %	35	97 %	4,72
Prostory PPC jsou uživatelsky přívětivé.	1	3 %	1	3 %	34	94 %	4,61
Termín schůzky s poradcem byl dodržen.	1	3 %	2	6 %	33	92 %	4,72
Informační emaily a pozvánky zasílané PPC považuji za užitečné.	2	6 %	4	11 %	30	83 %	4,39
PPC lze v areálu univerzity snadno najít.	1	3 %	6	17 %	29	81 %	4,28

Zdroj: Vlastní zpracování

Po vyhodnocení průměrných odpovědí bylo taktéž potvrzeno, že studenti nejvíce ocenili kontakt s odborným poradcem. I podle průměrných odpovědí lze konstatovat, že ne všichni PPC v areálu univerzity snadno najdou.

Druhá průzkumná otázka byla také operacionalizována do pěti indikátorů. Výsledky odpovědí na ně jsou uvedeny v tabulce číslo 2. Považujeme za velmi pozitivní zjištění, že služby PPC jsou studenty považovány za diskrétní a informace z PPC jsou pro ně užitečné. Příslib kladného doporučení mezi přáteli a šíření dobrého jména je také známkou, že pracovníci PPC svoji práci odvádějí dobře. Pouze v očekávání studentů bylo možné zaznamenat pokles v kategorii největší míra souhlasu.

Tabulka 6: Jak studenti vnímají kvalitu Poradenského a profesního centra?

	nejmenší míra		střední míra		největší míra		Průměr
Poradenské služby jsou poskytovány diskrétně.	1	3 %	0	0 %	35	97 %	4,78
V případě, že by měl můj kamarád problémy, PPC bych mu doporučil.	1	3 %	1	3 %	34	94 %	4,67
Informace z PPC pro mě byly užitečné.	1	3 %	1	3 %	34	94 %	4,39
Rozsah služeb poskytovaných PPC je dostačující.	2	6 %	4	11 %	30	83 %	4,33
Služby PPC splnily má očekávání.	2	6 %	6	17 %	28	78 %	4,25

Zdroj: Vlastní zpracování

I třetí průzkumnou otázku, zaměřenou na modifikaci studia v souvislosti se specifickými potřebami studenta, charakterizuje 5 výroků – indikátorů, se kterými měli respondenti vyjádřit míru souhlasu. Je potěšující, že jsou studenti spokojeni s tím, jak jim byl vysvětlen postup při vyřizování řešení jejich potřeb a nároků. Zároveň je možné konstatovat, že studenti rozumí všem postupům s tím spojeným. Již méně, i když ještě stále s velkou mírou souhlasu, studenti uvedli, že proces řešení jejich modifikace studia byl rychlý.

Tabulka 7: Jsou studenti informováni o modifikaci studia?

	nejmenší míra		střední míra		největší míra		Průměr
Pracovník PPC mi vysvětlil postup při vyřizování modifikace studia na fakultě srozumitelně.	1	3 %	0	0 %	35	97%	4,72
Poradce mi srozumitelně vysvětlil, na co mám při svém znevýhodnění nárok.	1	3 %	1	3 %	34	94%	4,67
Rozumím postupům spojeným s modifikací studia.	3	8 %	1	3 %	32	89%	4,42
Proces vystavení zprávy o modifikaci studia byl rychlý.	2	6 %	5	14 %	29	81%	4,25
Zprávu o modifikaci jsem si nechal vystavit, i když studium zvládám i bez ní.	11	31 %	7	19 %	18	50%	3,36

Zdroj: Vlastní zpracování

Za zajímavý podnět je možné považovat informaci o tom, že si studenti nechávají vystavit zprávu o modifikaci studia, i když studium zvládají bez zvýhodnění s tím spojených.

Čtvrtá otázka průzkumu, se týkala komunikace studenta, který má modifikované studium, se studijními referentkami a vyučujícími v této souvislosti. Byla sycena celkem osmi indikátory a odpovědi na ně jsou uvedeny v tabulce č. 4 níže.

Tabulka 8: Jakou zkušenost mají studenti s koordinátory a vyučujícími na fakultách?

	nejmenší míra		střední míra		největší míra		Průměr
Se studijní koordinátorkou na fakultě se mi komunikuje dobře.	7	19 %	4	11 %	25	69 %	3,86
V případě potřeby mi studijní koordinátorka umí poradit a pomoci.	7	19 %	5	14 %	24	67 %	3,69
Mohu se spolehnout, že se informace o modifikaci mého studia dostanou k vyučujícím.	7	19 %	6	17 %	23	64 %	3,75
Studijní koordinátorka dala včas vědět vyučujícím o modifikaci mého studia.	9	25 %	8	22 %	19	53 %	3,56
Vyučující respektují v průběhu zkouškového období doporučení zprávy o modifikaci.	9	25 %	9	25 %	18	50 %	3,36
Vyučující mi během semestru vycházejí vstříc dle doporučení zprávy o modifikaci.	9	25 %	10	28 %	17	47 %	3,36
Mívám pocit, že vyučující neví o tom, že má ve skupině studenta s modifikací studia.	11	31 %	10	28 %	15	42 %	3,17
Vyučující mě v souvislosti s modifikací mého studia sami kontaktují.	27	75 %	5	14 %	4	11 %	1,89

Zdroj: Vlastní zpracování

Odpovědi na tuto otázku nejsou zcela potěšující. Jednak distribuce relativních četností odpovědí a také průměrné odpovědi naznačují, že nejsou tak pozitivní, jako ty předchozí. Zhruba dvě třetiny studentů jsou spokojené s komunikací se studijní referentkou a její případnou radou či pomocí. Určité diskrepance jsou zřejmé v komunikaci mezi studijní koordinátorkou (referentkou) a vyučujícími, kteří by se měli včas a řádně dozvídat o modifikaci studia. Pravděpodobně se tak ne vždy stane. Toto má pak samozřejmě vliv na to, že vyučující nerespektují požadavky a pravidla, která z modifikace studia vyplývají a nevycházejí vstříc studentům – podle odpovědí respondentů až ve čtvrtině případů. Téměř jedna třetina respondentů

uvedla, že podle jejich názoru vyučující vůbec neví, že ve skupině má studenta se specifickými potřebami. Případů, kdy by vyučující studenta se specifickými potřebami sám kontaktoval, je minimum, cca jedna desetina.

Na pátou průzkumnou otázku, zaměřenou na zjištění nejlepšího informačního/propagačního kanálu pro Poradenské a profesní centrum, odpovídali respondenti na pětistupňové Likertově škále od „určitě ne“ po „určitě ano“. Pro jednodušší interpretaci byly odpovědi určitě ne a spíše ne a spíše ano a určitě ano sloučeny.

Tabulka 9: Které nástroje mohou pomoci ke zlepšení povědomí o Poradenském a profesním centru?

	určitě a spíše ne		nevím		určitě a spíše ano	
Facebookové stránky	2	6%	2	6%	32	89%
Plakáty v prostorách univerzity (nástěnky).	4	11%	3	8%	29	81%
Rozesílání informačních emailů.	4	11%	4	11%	28	78%
Přehlednější webové stránky.	4	11%	8	22%	24	67%
Brožury	7	19%	5	14%	24	67%
Letáky	6	17%	6	17%	24	67%
Samostatné webové stránky.	7	19%	10	28%	19	53%
Články ve studentských časopisech.	11	31%	8	22%	17	47%

Zdroj: Vlastní zpracování

Jako nejlepší cesta, jak propagovat PPC a informovat studenty o jeho aktivitách, se respondentům v devíti případech z deseti jevily Facebookové stránky. Na druhé místo se pak zařadily plakáty na nástěnkách v prostorách univerzity, za nimi pak rozesílání hromadných emailů.

V rámci této otázky se studenti – respondenti, ještě mohli volně vyjádřit k činnosti PPC. Kromě toho, že oceňovali profesionální, vstřícný a osobní přístup pracovnic PPC, navrhovali např. automatické zasílání upozorňování garantům předmětů, přednášejícím a cvičícím na to, že budou mít v následujícím semestru ve skupině studenta se specifickými potřebami. Ve svých komentářích také apelovali na zajištění větší míry informovanosti, vstřícnosti a pochopení u pověřených osob na fakultě. Poptávali také větší míru elektronicky zpracovaných materiálů v knihovně pro jejich potřeby.

DISKUZE A ZÁVĚR

V předloženém příspěvku byl nastíněn význam hodnocení, sledování kvality a poradenství. Z tohoto širokého spektra problémů se zaměřil na studenty s určitým znevýhodněním. Ti jsou dnes běžnou součástí akademické obce. Jejich postižení není v žádném případě a ani nesmí být důvodem ke znemožnění jejich studia. Musí jim být poskytnuty takové podmínky, kdy mohou plně rozvinout svůj potenciál. Samozřejmě, že nejde o snižování nároků, jde o zrovnoprávnění jejich šancí s ostatními.

Realizované dotazníkové šetření, které bylo určeno studentům s modifikací studia, se zaměřilo na několik oblastí a snažilo se postihnout to podstatné pro činnost zmíněného centra. Vedení Institutu celoživotního vzdělávání, jehož je centrum součástí, si je vědomé odpovědnosti, kterou má vůči studentům a celé univerzitě. Kvalita univerzitního prostředí, která se dnes stává stále častěji námětem mnoha

diskusí, se totiž pojí i s kvalitou poradenství jako takového. Stále více se dbá na uplatnění inkluze v tom nejširším slova smyslu.

Na základě prezentovaných informací teoretické části a na základě prezentovaných dat z průzkumného šetření, lze shrnout, že poradenství na vysokých školách je dnes standardní součástí jejich fungování. Nejen, že poradenské služby vyžaduje legislativa, ale je to také oblast, která pomáhá jednotlivým studentům, což je asi ten nejdůležitější přínos. Lze konstatovat, že Mendelova univerzita v Brně si plně uvědomuje, že poradenské služby musí nejen nabízet, poskytovat, ale také musí stále sledovat jejich kvalitu a doporučovat je všem, kteří mají na službu nárok a projeví o ni zájem. Nelze ovšem jednou nastavit nějaký systém, a pak už jen očekávat, že bude sám od sebe fungovat. To, co bylo na počátku jako skvělé, se může časem proměňovat na méně skvělé až nefunkční. Toho je nutné se vyvarovat, a také proto se uskutečnilo průzkumné šetření.

Provedené šetření se zaměřilo na studenty, kteří mají specifické potřeby a mají nárok na modifikaci studia. Autoři průzkumu jsou si vědomi citlivosti tohoto tématu a na tomto místě cítí potřebu poděkovat vedoucí a pracovníkům Poradenského a profesního centra MENDELU za umožnění realizace tohoto šetření a poskytnutí informací nezbytných k vytvoření tohoto příspěvku. I při komunikaci s nimi, jsme dospěli k závěru, že na jednu stranu všichni uznávají nutnost respektovat specifika, ale na druhou stranu připomínají, že se tím nesmí snižovat požadavky vysokoškolského studijního oboru na studenta. Jde o vyvážení práv a povinností, což je ostatně obecně ve společnosti v mnoha oblastech velké téma školství, studium nevyjímaje. Tím se totiž dostáváme k obecně filozofickým úvahám, což by ale bylo téma pro jiný příspěvek. Shrňme, že vzdělání a právo na něj je základní podmínkou zdravě se vyvíjející společnosti. Jen kvalitní vzdělání je pro společnost jednou ze záruk správného vývoje, a tak důležitou nadějí, že se vše ubírá správným směrem. Věřme tomu.

POUŽITÁ LITERATURA

AVSP – O AVSP a cíle asociace. AVSP [online]. Copyright © 2008-2020. Dostupné z: https://www.asociace-vsp.cz/o-nas/

BALCAR, Jiří, KARÁSEK, Zdeněk, ŠIMEK, Milan, HODULÍK, Marek. *Hodnocení výstupů ze vzdělávání a jiných aspektů vzdělávacího procesu absolventy a zaměstnavateli.* Individuální projekty národní pro oblast terciárního vzdělávání, výzkumu, vývoje a inovací. 2014. Dostupné z: https://www.slideshare.net/ipnkvalita/ipn-kvalita-hodnocenivystupuzevzdelavani.

DVOŘÁKOVÁ, Vladimíra a SMRČKA, Jiří. *Lesk a bída vzdělávání*. Vydání první. Praha: Knižní klub, 2018. 207 stran. Universum. ISBN 978-80-242-6106-5.

HARGAŠOVÁ, Marta a kol. *Skupinové poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 261 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2642-7.

HONZÁK, Radkin. *Psychosomatická prvouka*. Vydání první. Praha: Vyšehrad, 2019. 335 stran. ISBN 978-80-7429-912-4.

CHVÁL, Martin. *Na naší škole nám záleží: jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Vydání první. Praha: Portál, 2018. 179 stran. ISBN 978-80-262-1321-5.

KRHUTOVÁ, Lenka. *Autonomie v kontextu zdravotního postižení*. Vyd. 1. Boskovice: Ostravská univerzita v Ostravě v nakl. Albert, 2013. 243 s. ISBN 978-80-7326-232-7. Dostupné také z: http://dokumenty.osu.cz/fss/kas/krhutova/info_autonomie_zdp.pdf.

PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 213 s., [8] s. obr. příl. ISBN 978-80-7367-990-3.

PORTEŠOVÁ, Šárka et al. *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení: cesty od školních výkonových paradoxů k úspěchu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 140 s. ISBN 978-80-210-7520-7.

Pravidla pro poskytování příspěvků a dotací 2020. Dostupné z: http://www.msmt.cz.

RÝDL, Karel. (2001). Přístupy ke kvalitě v oblasti v oblasti výchovy a školy. e-Pedagogium. 2001, 1(1). ISSN 1213-7758, eISSN 1213-7499. Dostupné z https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200101-0002_pristupy-ke-kvalite-v-oblasti-v-oblasti-vychovy-a-skoly.php.

Výroční zprávy - Mendelova univerzita v Brně. *Mendelova univerzita v Brně* [online]. Copyright © 2018 Mendelova univerzita v Brně [cit. 01.07.2020]. Dostupné z: http://mendelu.cz/25000-vyrocni-zpravy

Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách. Dostupné z: http://www.msmt.cz.

ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. 216 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0789-6.

KONTAKT

Mgr. Petr Adamec, Ph.D.
petr.adamec@mendelu.cz

Mgr. Dita Janderková, Ph.D.
dita.janderkova@mendelu.cz

Mendelova univerzita v Brně
Institut celoživotního vzdělávání
Oddělení sociálních věd
Zemědělská 5
613 00 Brno

DIAGNOSTIKA A PORADENSTVÍ v pomáhajících profesích
4(1), 2020: 81-83
dap@palestra.cz

MEDAILONEK
PhDr. Marta KREMLIČKOVÁ

Marta Kremličková ve vzpomínce

Když nás koncem ledna 2011 opustila naše spolupracovnice PhDr. Marta Kremličková, byl jsem požádán, abych napsal za katedru pedagogiky její oficiální nekrolog na stránky Filosofické fakulty Univerzity Karlovy. Protože nebylo myslitelné, že bych v jejím případě psal oficiálně nudné nemastné neslané a uctivé pojednání, jak bývá při těchto příležitostech zvykem, napsal jsem jí něco mezi dopisem a pokusem o pokračování rozhovoru, který jsme nepřetržitě vedli poměrně intenzivně řadu let. Navíc jsme spolu pracovali nejen na katedře, ale i v Pedagogické laboratoři při školském úřadě na Praze 1. A tak jsem se rozepsal:

Milá Marto,

v pátek 4. února Léta Páně 2011 jsme stáli ve smuteční síni Strašnického krematoria a naslouchali melodiím beze slov, které ti v obřadní síni zněly na rozloučenou. Před námi velká řada věnců, tvé milované květiny, rodina, bývalí i současní spolupracovníci a žáci, kteří se právě do tohoto kormutlivého místa sjeli na poslední prodlení a spočinutí u tvé rakve.

Odchod milého člověka z tohoto světa je vždy poznamenán nejvíce tím, že skončí možnost dialogu, vzájemných promluv, společného setkávání nad nějakým problémem. Ten oněmělý prostor beze slov se zařízne do duše jako nůž. A namísto slov jde hlavou pásmo vzpomínek na chvíle vážné i veselé, slavnostní i profánní...

Učitele na vysokých školách lze rozdělit do celé řady skupin podle nejrůznějších kritérií: od vážných a zapšklých, od nichž se, kromě přežvykování vyučované látky, nedozví nic ani jejich spolupracovníci ani žáci; jsou tu dále ti, kteří přicházejí na univerzitní půdu jako kosmonauti či delfští potápěči ve skafandrech; jsou tu lidé, kteří dávno pověsili vědu a výzkum na hřebík a věnují se akademickým kariérám; potkáte tu hochštaplery, kteří si pletou filosofické a vědecké poznání s plněním grantů (kde vlastně jsou výsledky zaplacené miliony ze státní pokladny a čím tyto výsledky přispívají ke zlepšení společnosti?); ale lze se tu potkat i s hlupáky, podvodníky, blázny, šašky; nemine vás ani setkání s lidmi lidi milými, leč potřeštěnými a místy nesrozumitelnými, ale i s několika velkými duchy s nadhledem a schopností usebrání v jakékoliv – i neklidné době. Typologie lidí obývajících alma mater by mohla být nekonečná a nikdo si nemůže být jist, kam ho vlastně řadí jeho kolegové, žáci, či veřejnost, protože v tomto pestrém labyrintu se poutník (i bez brýlí mámení) může ubavit až k smrti, intelektuálně povznést, najít útěchu či duchovní posilu, nebo se zbláznit či spáchat sebevraždu. Samozřejmě, s technizací vysokých škol přichází do univerzitního prostoru stále více učitelů, které nelze zařadit nikam – ani lidsky, ani intelektuálně, tak jako se tradičně objevuje řada kvazistudentů, toužících po rychlých výsledcích a papírovém glejtu s tančícím lvem. Ale právě ten nekonečný maškarní rej příběhů a proměňující se intelektuální klimat škol a vztahy mezi učiteli a studenty – to vše bylo tvým

milovaným světem, v němž jsi v posledních letech s úsměvem, hrnkem kafe a s cigaretou proplouvala jako ryba v neklidných vodách.

Ať si jedinec konstruuje jakoukoliv typologii učitelů a vysokoškolských badatelů, tebe nikdy nebylo možné zařadit do žádné škatulky. Z každého myslitelného schématu jsi nějak či někam přečuhovala. Pokud by se někdo pokusil vytvořit kategorii nezřízených zvědavců, zcela jistě bys mezi nimi zaujala čestné místo. Neumím si představit téma, týkající se člověka a jeho světa, které by tě neoslovovalo – a jehož studiu by ses chtěla vyhnout. Vybavuji si řadu diskusí, kdy jsme se v posledních letech bavili například o Wittgensteinovi a o analytické filosofii. Říkala jsi, že tě to moc bytostně neoslovuje, ale že do těchto textů zkoušíš proniknout, protože otázka řeči je něčím, co nelze dnes nechat stranou... Neustále jsi držela prst na tepu doby ve filosofii a sledovala výboje ve vědě, dychtivě jsi vstřebávala kdejakou novinku u nás i ve světě... Nebylo téma, na které přišla řeč, abys na něj nebyla nějak připravena...

Byla jsi úžasně hudebně nadaná. Pamatuji předvánoční sezení, kdys byla schopna na elektronický klavír zahrát jakoukoliv melodii, na kterou si kdokoliv z nás vzpomněl. A zřejmě právě sluch a melodická paměť ti umožnila nejen rychle si osvojovat znalosti cizích jazyků, ale i schopnost simultánního tlumočení z angličtiny či němčiny, jak jsem to zažil, když jsi provázela učitele na exkurzi vídeňskými školami.

Vídeň, když jsme ji navštívili, vypadala jako tvůj druhý domov. Přivedla jsi výpravu učitelů a ředitelů škol na českou školu Komenského – a my jsme s úžasem zjistili, že tam již dlouho bádáš v archivu školy, který jsi při té příležitosti pořádala tak, aby byl přístupnější a srozumitelnější pro další badatele... Ale to byl nakonec jen první krok k pochopení, že kamkoliv ve světě s tebou přijedeme, tak budeš všude doma. Jak říká filosof Novalis, filosofie vyrůstá z nostalgie, tedy z touhy být doma všude, kam člověka duše či nohy zavedou. Tajemství této schopnosti okamžitého a bezprostředního zdomácnění, tak typickou pro celoživotní nomády, jsem vždy viděl v tvé neutuchající zvídavosti a touze jít dál, poznávat, proniknout k samé podstatě jevů a procesů okolo nás... Údiv a touha vědět provázejí filosofii od samotných počátků. A u tebe filosofování nebylo soustavou nesmyslných a obtížně srozumitelných vět určených pro exotický pár mumlajících zasvěcenců, ale životní postoj, který je třeba projasnit a učinit srozumitelným pro každého, kdo nejen o dialogu blekotá učebnicové poučky, ale je především schopen se ho aktivně účastnit celou svou bytostí a angažovat se v mezilidských vztazích....

Jako redaktor Pedagogiky jsem tě znal i z jedné stránky, která zůstávala skryta před veřejností – a to byla tvář moudré recenzentky, která pečlivě, s nadhledem a se znalostí moderních trendů v pedagogické vědě, ve speciální pedagogice a v estetické výchově posuzovala celou řadu článků. Jsou recenzenti školometští, flákači, popudliví i laskaví, a jen bůh ví, jací ještě. Ale ty jsi vždy trefila jádro věci, oddělila zrno od plev, ukázala jsi prstem, kde jsou silná a kde hluchá místa v textu, co je třeba dotáhnout, projasnit – a díky této pečlivé, ukryté a anonymní, ale možná o to důležitější aktivitě řada autorů dostala šanci předložit veřejnosti ucelené, promyšlené a projasněné texty, které jim dělaly čest a pozvedávaly jejich vědeckému renomé.

Diskutovali jsme spolu nad osudem Evropy a člověka v moderním i postmoderním věku, probírali otázky společného světa, který tvoří politická sféra, vraceli se

k otázkám milované hudby, k záhadě řeči, k problematice multikulturní výchovy, speciální pedagogiky... a mezi oblaky kouře nekonečného proudu cigaret se proplétaly plejády slov učených, žertovných, kritických, ale i smutných, odevzdaných a nostalgických. Při hodinách, které jsme společně strávili u přijímacích zkoušek, bylo jasné, že je v tobě i kus vědmy, protože jsi v nebývalé míře disponovala i u většiny lidí dávno ztracenou schopností intuitivně proniknout hluboko do lidských duší – a nikdy ses nespletla v odhadu druhého... Všichni jsme věděli, že v posledních letech k tobě přicházejí chvíle moudrých kontemplací, povznesenosti nad věci pozemské, ale i nesené obavami; ale věděli jsme též, že je jen otázkou dní, kdy se opět vrátí na tvou tvář moudrý úsměv věčné praméti (abych mluvil jungovským slovníkem), která ví o životě a světě své, ale přesto jde dál v neutuchající touze poznat ještě to, pak ono, ale i mnohé další titěrnosti, z nichž se skládá mozaika našich životů. Lidé jako ty se nikdy nezastaví, dokud je osud nesrazí až k zemi.

V poslední době jsi byla vážně nemocná, v dlouhodobém a stále se prohlubujícím komatu jsi opouštěla tento svět v bolestech a utrpení. Jak napsal Jaroslav Seifert: „člověk chodí v bolestech od nemoci k nemoci – a říká tomu život“... Přesto či právě proto si nemohu pomoci a vidím tě stále, jak jako jeden z posledních Mohykánů stojíš u okna s cigaretou, vypouštíš modrý kouř k obloze s blaženým výrazem...

V pohřební síni strašnického krematoria jsem po delší době opět slyšel tvůj hlas, který mi hudlal do ucha:
– A co tady blbnete, dejte si panáka a kafe; a můžete-li ještě, tak si zapalte i cigaretu – na mou památku. I když jsem chvílemi žila těžký život, byl jako celek nekonečně krásný. Konec konců: vzpomenete-li si někdy, tak se usmějte, a hlavně netruchlete...
– Milá Martičko, to jediné ti mohu slíbit: kdokoliv si na tebe vzpomenu, má duše se projasní a cítím závan věčnosti, které z tvých gest, slov, úsměvů i roštáckých poznámek vyzařovala. A jako občané dvou světů, řečeno platónsky, v tom věčném se s tebou nelze nepotkat...
– No, moji milí, – říkal mi její hlas: – já už to mám za sebou, a je otázka, kdo z nás je na tom vlastně lépe...
– Nazdar, Martičko, pokud jsou v nebi cigarety, tak tě jednou určitě najdeme podle modrého proužku stoupajícího...– Ale kam vlastně? Škoda, že tu nejsi, mohli bychom si o tom poklábosit. Hypoteticky vzato jde o poměrně zajímavý problém...

doc. PhDr. Jaroslav Koťa, CSc.
Katedra pedagogiky FF UK
jaroslav.kota@ff.cuni.cz

DIAGNOSTIKA A PORADENSTVÍ v pomáhajících profesích
4(1), 2020: 84-85
dap@palestra.cz

MEDAILONEK
PaedDr. Zdeněk MARTÍNEK

Zdeněk Martínek je uznávaný speciální pedagog a etoped, specializující se dlouhodobě na problematiku šikany a agresivity. Již od roku 1991 pracuje v Pedagogicko-psychologické poradně v Pelhřimově, které zůstal věrný až dosud. Původně však po ukončení gymnaziálních studií uvažoval o pedagogické kariéře. Přestože se nakonec vlivem vývoje událostí rozhodl pro studium speciální pedagogiky, jeho pedagogické vlohy i zájem o „učitelství“ tvoří velmi důležitou součást jeho odborného zaměření a nakonec se výuce Zdeněk Martínek věnuje při lektorování odborných témat. Jak ukazuje jeho životní příběh, právě spojení vrozeného pedagogického nadání a sociálního cítění s hlubokým zájmem o konkrétní odborné téma stojí na počátku úspěšné profesní kariéry tohoto odborníka.

Zpočátku své profesní dráhy se věnoval zejména diagnostice a nápravě specifických poruch učení, byl u založení prvních dyslektických tříd v Pelhřimově a Humpolci, řadě dětí s dyslexií pomohl zvládnout úskalí základní, střední, ale i vysoké školy. Pro tyto děti vytvořil speciální čítanku, která je dodnes velmi žádaná mezi učiteli základních škol i rodiči.

Postupem času se začal více věnovat problematice poruch chování, a tak se Zdeněk Martínek stal postupně z uznávaného specialisty na problematiku poruch učení i uznávaným odborníkem na problematiku agresivity a šikany. Jeho kniha „Agresivita a kriminalita školní mládeže“ již doznala druhého, rozšířeného vydání. Téma šikany a agresivity přednáší pro učitele, pracovníky sociálně-právní ochrany či policii a další odborná pracoviště, ale i pro laickou veřejnost, dětské domovy, jiné pedagogicko-psychologické poradny po celé republice. Bývá také častým hostem v médiích – jak v rozhlasovém vysílání, tak v regionálních televizích. Jeho program pro práci s narušeným kolektivem se stal základem celonárodní strategie boje s šikanou na školách. Je členem lektorského týmu ministerstva školství „Společně proti šikaně“. Dlouhodobě zastává pozici metodika prevence.

Svoji náročnou práci vyvažuje zahradničením a působením v ochotnickém spolku Rieger v Pelhřimově. Ochotničí už třicátou sedmou sezonu a diváci se jednotně shodují, že ztvárnění jeho rolí patří k vskutku nezapomenutelným zážitkům. V letošním divadelním představení „Někdo to rád horké“, které bylo kvůli nouzovému stavu přerušeno těsně po premiéře, ztvárňuje podle mého názoru svou životní roli Josefínu, a jak bylo možné z ohlasů diváků premiéry slyšet, bude pravděpodobně tato role i celé představení zatím patřit na vrchol Martínkovy divadelnické kariéry.

Nicméně, jeho nejvýznamnější společenský přínos tkví v odborném rozsahu, jímž disponuje, neochabujícím entuziasmu a ochotě dělit se o lety nabyté zkušenosti s ostatními, v preciznosti odborné diagnostiky a řešení závažných případů agresivity a šikany, lektorování po celé republičce a v pravidelné spolupráci s institucemi různého zaměření nejen v rámci regionu Vysočina. Je potěšující, že kraj Vysočina si všímá odborníků, kteří v jeho regionu žijí, a rozhodl se udělit v roce 2018 Zdeňku Martínkovi nejvyšší ocenění kraje Vysočina – skleněnou medaili. Medaile je opravdu krásná a o dojetí i upřímnou radost z ocenění se kolega Martínek se svými přáteli i známými hezky podělil.

Pracovat se Zdeňkem Martínkem je pro nás kolegy je ctí, je totiž nejen skvělý odborník, ale i výborný kolega, bavič a kamarád. A protože nedávno oslavil významné životní jubileum, tak mu touto cestou přejeme, ať se mu daří, společně s rodinou, splnit všechny své vysněné touhy.

PhDr. Markéta Švamberk Šauerová,
PaedDr. Jana Svobodová,
Mgr. Kateřina Foltinová,
Lenka Marková,
PhDr. Anna Růžková,
Mgr. Ludmila Semorádová,
Mgr. Kateřina Svobodová,
Mgr. Zuzana Fišarová,
Mgr. Tereza Houšková.

PPP Pelhřimov
Solní 1814
Pelhřimov

e-mail: sauerova@pppaspcvysocina.cz

ZPRÁVY

Konference se koná pod záštitou rektora VŠTVS PALESTRA
doc. PhDr. Pavla Tilingera, CSc. a ve spolupráci s Českou pedagogickou společností.

Internetové stránky: https://vstvs.palestra.cz/konference-pohyb-a-prozitek-2020/

Cílem konference je prezentovat a sdílet zkušenosti odborné veřejnosti na dané téma a podporovat využívání benefitů prožitku na různých úrovních společenského života co nejefektivněji.

Program
Dopolední program (plenární jednání): 9:30 – 12:00 hod.
Kapacita: 100 účastníků

Odborní garanti: doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D.
doc. PhDr. Jan Neuman, CSc.

Jednání v sekcích 12:30 – 15:00 /případné workshopy 15:00 – 17:00. hod.
Kapacita 160 účastníků/dle požadavku vedoucího workshopu

Sekce:
- Pohyb a prožitek
- Terapeutické přístupy založené na prožitku a zkušenosti/etické aspekty využití prožitku při práci s klientem
- Edukační projekty rozvíjení osobnostního a profesního růstu s využitím prožitku a zkušenosti

Zájemci mohou téma představit formou přednášky v sekci, posteru či workshopu v rozsahu 60 min. Workshopy budou probíhat po ukončení sekcí.

Součástí konference bude rovněž workshop vedený doc. Janem Neumanem, obsah workshopu i čas bude upřesněn do konce dubna 2020 prostřednictvím webových stránek konference.

Výstupem konference a semináře bude vědecká kolektivní monografie „Pohyb a prožitek v multioborovém pojetí".

ČESKÁ PEDAGOGICKÁ SPOLEČNOST
sekce pedagogiky volného času

Těšíme se na setkání na VŠTVS PALESTRA

PALESTRA®
Vysoká škola tělesné výchovy a sportu
Slovačíkova 400/1, 197 00 Praha 19 Kbely
tel. +420 212 277 777
svamberk.sauerova@palestra.cz
www.palestra.cz

DIAGNOSTIKA A PORADENSTVÍ v pomáhajících profesích
4(1), 2020: 87-88
dap@palestra.cz

RECENZE

ŠPATENKOVÁ, Naděžda a kol. *Krize a krizová intervence*. Vydání 1. Praha: Grada, 2017. 285 stran. Psyché.ISBN 978-80-247-5327-0.

Doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D.

Životní tempo se v současném světě zrychluje a zvyšují se i nároky na jedince ve všech oblastech jeho života. Požadavky moderního světa působí jako kombinace akutního a chronického stresu, s požadavky okolí významně narůstá počet náročných životních situací, do nichž se člověk v průběhu života dostává, a které mohou v určitém kontextu (kdy člověk vyčerpá svoje vlastní rezervy) vyvolat stav krize. Specifickým fenoménem jsou dnes mnohé nové společenské situace, vyplývající z proměny společenských vztahů, rolí, „řádu“, a s nimi rovněž spojený vznik dalších náročných životních situací, stejně jako je specifickým jevem, že stavy krize zaznamenáváme u stále mladší populace. Ostatně, právě novou společenskou situaci jsme měli možnost v posledních měsících zažít každý na vlastní kůži během vzniklé pandemie koronavirové infekce.

V kontextu tohoto vývoje je zcela přiměřený zájem odborníků o téma krize a krizové intervence, publikace věnované tématu v celé jeho šíři jsou na trhu žádoucí jak pro specialisty, kteří se setkávají s klienty v krizovém stavu, tak pro laiky, které téma zajímá.

Hlavní autorka Naděžda Špaténková s autorským kolektivem se tématu krize a krizové intervence věnuje dlouhodobě, což skýtá záruku odborně kvalitního textu. Vhodně navazuje na vlastní předchozí publikace i publikace kolegů – zejm. Bohumily Baštecké či Jana Vymětala. Oproti již dříve vydaným publikacím pojímá danou problematiku velmi podrobně a do hloubky.

Autorský kolektiv, který je složen z odborníků různých specializací, zaměřuje pozornost i na již zmíněné aktuální společenské fenomény, čímž zvyšují nejen odbornou úroveň publikace, ale oslovují i širší okruh čtenářů. Při popisu vzniku a řešení krize se nezaměřuje jen na obvyklé situace (ztráta osoby, majetku či zaměstnání), osoby a cílové supiny (ženy a děti ohrožené domácím násilím, senioři), ale věnuje pozornost i v domácí literatuře sporadicky zmiňovaným situacím, např. ztrátě očekávání, které lze dnes považovat za jeden z nejrizikovějších momentů vzniku krize prožívání. Stejně významná je i pozornost věnovaná mužům, kteří se stávají rovněž oběťmi domácího násilí, problematice krizí mezi komunitou LGBD i specifickým následkům po náhlých ozbrojených útocích.

Autorský kolektiv pojímá téma strukturovaně, texty jednotlivých kapitol velmi vhodně navazují a celek působí účelně a kompaktně. Přesto, že je autorský kolektiv složen z různých specialistů, jsou dílčí části

textu psány v podobném stylu, této jednotnosti výrazně napomáhá již výše zmíněná velmi dobrá struktura textu.

Každé téma je uvedeno základní definicí a výčtem základních kategorií, které dané téma přibližuje. Velmi efektivní jsou vybrané ukázky/nabídky vhodných formulací při péči o klienta. Zajímavé je uvedení mýtů týkající se krizové intervence či prožívání krize.

V souvislosti se popisem náročnosti poskytování krizové intervence nezapomínají autoři ani na etické aspekty a dilemata poskytované pomoci.

Specifické místo v publikaci zaujímá kapitola věnovaná právnímu rámci krizové intervence.

Netypicky, zato velmi realisticky, působí téma věnované náročným klientům, s citlivým pohledem jsou čtenáři seznamováni i s osobními názory a pocity pracovníků krizových center při práci s „problematickými“ klienty.

Text vhodně doplňují uvedené kazuistiky z praxe.

Přesto, že bychom se zpočátku mohli domnívat, že určení publikace tak širokému okruhu čtenářů, jak autoři slibují, nemůže být přiměřené, lze s uspokojením konstatovat, že publikace svým kompaktním pojetím a rozsahem, způsobem zpracování, výběrem jednotlivých členů autorského kolektivu, i vhodnou volbou praktických příkladů, je opravdu univerzálním textem jak pro nejrůznější typy odborných pracovníků, tak pro širokou veřejnost.

Závěrem zbývá již jen poděkovat autorce a celému kolektivu za zdařilé zpracování tématu krizí a čtenářům vřele doporučit k prostudování.

DIAGNOSTIKA A PORADENSTVÍ v pomáhajících profesích
4(1), 2020: 89-91
dap@palestra.cz

RECENZE

DVOŘÁKOVÁ, Vladimíra a SMRČKA, Jiří. *Lesk a bída vzdělávání*. Vydání první. Praha: Knižní klub, 2018. 207 stran. Universum. ISBN 978-80-242-6106-5.

Mgr. Dita Janderková, Ph.D.

Autoři této poměrně útlé knihy ihned v úvodní části připomínají důležitou skutečnost, že rozvoj a přežití jakéhokoli národa stojí a padá s existencí národního vysokého školství, jež rozvíjí a kultivuje poznávání, kulturu, inspiruje i provokuje. Tak brání také zapouzdření národního života, protože je otevřeno navenek a nebojí se okolního světa. A připojují varování, že pokud je třeba zničit nějaký národ, je účinné začít zavřením jeho univerzit. Zvláště s ohledem na naše dějiny s tím máme bohaté a velmi negativní zkušenosti.

Vysoké školy se staly určitým komerčním subjektem, kde se začalo obchodovat se vzděláním. Tomuto obchodu se dařilo především v soukromém vysokém školství. Zájemců o studium bylo hodně. Ve společnosti byla značná poptávka po akademických titulech, nikoli po vzdělání, tuto poptávku se koneckonců podařilo uspokojit.

Trh byl nenasycený a snad nenasytný. Tak se našlo pár schopných lidí a využili této skutečnosti. Určitě nebyli všichni hnáni ziskem, snad převážná většina chtěla pozvednout vzdělanost národa a dát šanci po dlouhé době těm, kdo studovat dříve nemohli, ať z politických či jiných důvodů. Je vhodné si připomenout, že ještě v 90. letech 20. století studovala na českých vysokých školách pouhá pětina populačního ročníku maturantů. Pro porovnání se světem autoři dodávají, že jednotlivé státy, a to včetně Německa a Rakouska, otevřely sektor vysokého školství soukromému podnikání až kolem roku 2000.

Nutno připomenout ale i skutečnost, že z hlediska poměru počtu studentů na soukromých a veřejných vysokých školách je sektor soukromých škol relativně malý; tvoří necelou pětinu.

O tom, že se autoři snaží zasadit své aktuální postřehy do širších kontextů, může svědčit i poznámka, že tradice vzdělávání vychází z rozmanitých základů. Například, že málokdo si spojuje slovo tálib se slovem student a ví, že Tálibán se opíral o studenty speciálních náboženských škol. Byli to právě tito studenti, kteří zde měli přístup k „univerzální pravdě“, kterou přebírali od svých učitelů a náboženských autorit. Jejich vzdělávání ale neusilovalo o rozvoj kritického myšlení, o kladení otázek a hledání

odpovědí, ale pouze o přijetí jednou provždy dané pravdy. Tuto pravdu a z ní odvozený životní způsob pak prosazovali ve společnosti.

Zajímavým podnětem k zamyšlení pro mnohé vysokoškolské pedagogy může být také připomenutí, že nově zaváděný výraz klient měl své oprávnění v některých sociálních službách, protože původní význam tohoto slova je chráněnec. Dnes se s označením ale setkáváme i na školách, zvláště pak na školách, které jsou soukromé.

Stále je aktuální otázka, co má vzdělání člověku přinášet. Má ho vybavit určitými kompetencemi, aby si prostřednictvím nich vydělal na živobytí, nebo má ještě něco navíc? K tomu autoři nabízí svůj pohled, kdy píší, že bude jistě přínosné si uvědomit, že vzdělání má navíc i duchovní rozměr, který přináší obohacení vnitřního života. Vysokoškolsky vzdělaný jedinec by neměl být jen odborníkem ve svém oboru, ale i lidsky a sociálně vyzrálou osobností. Otázkou zůstává, zda si to uvědomují všichni, kteří do školství mluví a především, zda si to uvědomují všichni, kteří o školství rozhodují!

Z předešlých úvah vychází i hledání odpovědi na otázku, co mají vlastně školy učit, aby se jejich absolventi uplatnili na trhu práce nejen nyní, ale i za půl století, v budoucnosti. Autoři spatřují „klíč“ v tom, že se musí vytvářet a posilovat právě schopnost adaptace, tj. naučit studenty poznávat a učit se. Toho je možné dosáhnout nejen tím, že budou společně se svými učiteli participovat na badatelských projektech, ale současně i tím, že významnou část svého času věnují samostudiu. Samostudium na vysoké škole musí být ale vedené, kontrolované a komunikované. Ne vždy je takto ovšem chápáno.

V poslední době je jednou z hojně diskutovaných otázek školství, nejen vysokého, problematika inkluze. Je to kontroverzní téma. I toto téma autoři zmiňují. Mají za to, že podpora znevýhodněných studentů samozřejmě neznamená, že každý může studovat cokoliv – to ostatně platí i pro osoby bez jakéhokoli znevýhodnění. Jeví se to jako rozumný, od emocí oproštěný pohled, se kterým by bylo dobré, aby se s ním každý, kdo má vyhraněný názor na inkluzi, seznámil. Je samozřejmé, že nikdy nesmí jít podpora cestou snižování nároků na úroveň vzdělávání. To by v konečném důsledku znamenalo faktickou diskriminaci znevýhodněných studentů z hlediska práva na kvalitní vzdělání a následně k poklesu vzdělanosti obecně.

V další části se mluví o elitách. Je to „takové citlivé“ téma. Může se vlastně mluvit o elitách? Sluší se to? Není to protidemokratické? Nechme opět zase zaznít hlasy autorů. Domnívají se, že demokratizace a zpřístupnění vysokých škol studentům z různých vrstev, a zejména pak množství anonymních absolventů, nemůže vytváření společenských elit spolehlivě zajistit. Elity jsou totiž v každé zemi potřeba. Nejde přitom o „elitářství“. A charakter a způsob vytváření elit ovlivňuje celou společnost. Tento problém dnes řeší i západní země, o to více však země postkomunistického prostoru, kde část nově vzniklých či „přetvořených“ elit nabyla, mírně řečeno, až odpudivé podoby. Jistě podnět k hlubokému zamyšlení.

Určitě je podnětné se zamyslet společně s autory nad jednotlivými rolemi, které musí naplňovat vysokoškolský pedagog. Obecně se vychází z toho, že asi 30% aktivit vysokoškolského učitele by mělo směřovat do výzkumné činnosti. Tento podíl ale není možné stanovit exaktně, protože závisí na mnoha dalších okolnostech.

Čtenáře v další části čeká problematika fenoménu publikování. Nemění se někde tato neodmyslitelná součást poslání vysokoškolského pedagoga za

honbu po získání bodů za uveřejněné publikace? Co k tomu píší Dvořáková se Smrčkou? V roce 2003, možná pro někoho překvapivě, nikoliv ve Spojených státech, nýbrž v Číně, vznikl první žebříček s ambicí mapovat výkon vysokých škol po celém světě. Academic Ranking of World Unversities (ARWU), známý také jako Šanghajský žebříček. Druhým nejznámějším žebříčkem je Times Higher Education World University Rankings (THE). Ten byl založen v roce 2004. V současnosti uveřejňuje každoročně seznam s pořadím tisíce nejlepších vysokých škol světa. Problém je s kritérii. Jako stabilnější se jeví Šanghajský žebříček, jehož kritéria jsou dogmatická. Tím umožňují srovnávání sledovaných institucí v čase. Autoři publikace ale zdůrazňují, že žebříčky mohou poskytnout odpovědi pouze na jednoduché otázky. Například je možné zjistit, na které škole je vyšší nebo nižší šance na přijetí ke studiu, ovšem proč tomu tak je, to se již ze žebříčků nedá poznat. Na druhou stranu je třeba si přiznat, že žebříčků se do budoucna asi nezbavíme. Jelikož patří k lidské povaze soutěživost a součástí globálního trendu hledání je nalézání srozumitelných odpovědí na otázku, kdo je lepší a kdo horší.

Závěrem lze konstatovat, že pokud autoři vyvolali pocit zoufalství, tak to dobře není, protože mnoho českých vysokých škol udržuje dobrou kvalitu a snaží se o růst vzdělanosti. Ale je určitě dobré vědět, co se může dít někde jinde a bránit tomu s plným nasazením.

Knihu lze doporučit pedagogům, studentům, ale i širší veřejnosti, která musí mít zájem na kvalitním vzdělávání. Určitě by po ní měli sáhnout i politici, kteří činí mnohá rozhodnutí na úrovni legislativy, která úroveň školství výrazně ovlivňuje a v budoucnu ještě ovlivní.

PUBLIKAČNÍ VÝZVA

Nové číslo časopisu DIAGNOSTIA a PORADENSTVÍ v pomáhajících profesích bude na téma:

UČITEL A JEHO POSTAVENÍ V DIGITÁLNÍM SVĚTĚ POSTMODERNY

Milé kolegyně, milí kolegové, přispěvatelé,

vybrat tematické zaměření jednotlivých čísel není vždy snadné, přesto se na zaměření 7. čísla časopisu Diagnostika a poradenství redakční rada časopisu shodla téměř hned. V souvislosti s uplynulými náročnými měsíci v důsledku nouzového stavu, jsme se rozhodli další číslo časopisu věnovat profesi učitele – ať už působí v mateřské či vysoké škole, ve formálním či neformálním edukačním procesu, začíná či je na konci své pedagogické kariéry. Nabízíme několik tematických okruhů, ale uvítáme rádi všechny příspěvky, které se budou vypsaného tématu týkat.

Učitel a jeho postavení v digitálním světě postmoderny

- Nároky na osobnostní a profesní kompetence pedagoga v digitálním světě postmoderny – osobnostní a profesní rozvoj pedagoga (zkušenosti, projekty, teoretické studie).
- Možnosti využití digitálních a moderních technologií v pedagogické práci učitele
- Tradiční edukace v digitálním prostředí (spojení první „tradiční – přímé a osobní výuky“ a edukace v digitálním prostředí – zdravá rovnováha v digitálním světě postmoderny).
- Využití moderních technologií v edukačním procesu
- Sociální interakce pedagoga a žáka v digitálním světě postmoderny (postavení učitele v současném edukačním prostředí, rozvoj sociálních interakcí se žáky, podpora sociálních kompetencí žáků).

Rukopisy, prosím, zasílejte na adresu redakce (dap@palestra.cz) nebo na adresu šéfredaktorky M. Švamberk Šauerové (svamberk.sauerova@palestra.cz). Uzávěrka příspěvků je 15. 11. 2020.

Těšíme se na další spolupráci, příspěvky, návrhy medailonků významných osobností či stávajících kolegů a odkazy na zajímavé odborné aktivity, které s tématem souvisejí.

Za redakční tým přeji krásné léto a klidný začátek nového školního/akademického roku 2020/2021.

Doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, CSc.

Předpokládaný termín vydání prosinec 2020