

Kosová, B., & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*.

Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.

Čeští pedagogové si již zvykli na to, že z banskobystrické fakulty jsou produkovány zajímavé práce především k tématům vztahujícím se k teorii a výzkumu učitelské profese. Recenzovaná kniha je z jiného okruhu – zabývá se nejnovější historií slovenského školství v souvislostech s vývojem vzdělávací politiky jak po roce 1989, tak zejména po vzniku samostatné Slovenské republiky v roce 1993. Kniha je po mnoha stránkách vynikající, a proto zasluhuje, abychom jí věnovali pozornost i v českém prostředí.

Oba zkušení autoři, prof. Kosová a dr. Porubský, podávají výklad ve dvou rovinách. Jednak postupují v časové linii a objasňují, jak se vyvíjelo slovenské školství a vzdělávací politika v jednotlivých fázích poměrně krátké historie po listopadu 1989 do současnosti (výklad je doveden až do roku 2011). Jednak se zabývají strukturálními a obsahovými změnami v jednotlivých složkách školského systému, od mateřských škol a preprimárního vzdělávání až po terciární vzdělávání a vysoké školy. Kromě toho věnují speciální pozornost problémům řízení a financování školství, problémům kurikulární reformy a scénářům možného budoucího vývoje slovenské školy.

Z knihy se dozvídáme, jak autoři chápou pojmy transformace a reforma edukačního systému, resp. školství: Transformace je „víceúrovňový sociální proces permanentních změn edukační reality a konstruování nového vzdělávacího systému“ (s. 13). Transformace je širší pojem než pojem reforma, i když se často (stejně jako v ČR) oba pojmy používají jako synonyma. Avšak podle autorů je mezi těmito pojmy rozdíl, neboť (1) reforma je nástrojem komplexnějšího procesu transformace, (2) ne každá reforma má charakter systémové, podstatné přeměny, např. přidání 9. ročníku základní školy bez podstatné reformy kurikula této školy, jak k tomu došlo v minulosti.

Přístup autorů je velmi kritický a je vyjádřen na mnoha místech knihy. Zejména když vysvětlují, že přes vznik různých deklamací „vzdělávání na Slovensku nikdy nebylo národní, tj. skutečnou prioritou vlády“ (s. 35; jistě situace velmi podobná jako v ČR). Jedním z argumentů je to, že během střídání různých politických reprezentací na Slovensku se postupně snižoval podíl veřejných výdajů na školství z HDP (až na 3,6 % v roce 2007). Avšak

zároveň autoři objasňují to, co je vskutku zásadní pro realizaci reformy: Je to nezbytnost vědecké analýzy a evaluace vzdělávacího systému před zahájením jeho reformy, její rozpracování do prováděcích strategií a předběžné ověření v praxi, a také stálé udržování finanční podpory pro reformu. V této souvislosti autoři ostře poukazují na to, že na Slovensku dodnes neexistuje konsenzuální a dlouhodobý program cílů transformace školství, což je kromě jiného důsledkem „zdecimování pedagogického výzkumu a trvalého podceňování pedagogické vědy“ (s. 37). Jedním z projevů toho je např. přerušení existence významného časopisu *Pedagogická revue* po 60 letech jeho publikování. – Zde je česká situace v něčem sice podobná (podceňování pedagogické vědy ze strany politiků), ale v něčem přece jen lepší (intenzivní vývoj českého pedagogického výzkumu v posledních letech).

Autoři provázejí čtenáře historickými milníky vývoje vzdělávací politiky, jakými byly zejména strategický plán systémové reformy *Konštantín* v polovině 90. let a vládní dokument *Milénium (Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 10–15 rokov)* z roku 2001. Tyto dokumenty jsou v knize analyzovány a autoři konstatují, že *Národný program* obsahuje různé progresivní požadavky, které byly schváleny parlamentem, ale dodnes zůstaly neuskutečněny. Velkou pozornost věnují autoři reformě kurikula, zejména na základě analýzy *Štátneho vzdelávacieho programu* (2008), který je obdobou českého *Rámcového vzdělávacího programu*.

Za velmi pozitivní považují to, že autoři se ve svém popisu vývoje školství a vzdělávací politiky důsledně opírají o fakta a konkrétní data. To je zvláště zřetelné při popisu vývoje vzdělanostní úrovně slovenského obyvatelstva, kde se pracuje s indikátory OECD a s mezinárodními komparacemi. V některých aspektech jsou výkony slovenského školství opravdu nepříznivé – zvláště v preprimárním vzdělávání, kdy je na Slovensku od roku 1989 stálý pokles ve všech hlavních ukazatelích, např. výrazně nižší podíl slovenských 5letých dětí v mateřských školách ve srovnání s vyššími podíly těchto dětí v ČR a v západoevropských zemích.

Míra kritičnosti autorů zaměřená na vývoj a stav slovenského školství a vzdělávací politiky je opravdu vysoká, vyjádřená na řadě míst knihy. Zřejmě je to kritika oprávněná, jen v některých případech se mi jeví jako možná nadnesená, při srovnání s českou situací. Například pokud jde o vzdělávací výsledky, slovenští žáci se neumísťují výrazně hůře ve srovnání s českými žáky: Podle výsledků PISA došlo v případě Slovenska k malému zlepšení

v přírodovědné gramotnosti mezi roky 2006–2009, kdežto v případě ČR k výraznému zhoršení. Významné zhoršení se projevilo v české populaci žáků také v testech matematické gramotnosti, kde byli slovenští žáci úspěšnější.

Také pokud jde o pravidelné monitorování edukačních výstupů, je Slovensko v lepší situaci než ČR, neboť na úrovni základního školství funguje evaluační systém *Monitor*, který je nyní realizován v NÚCEM (*Národní ústav certifikovaných meraní*). Ten zajišťuje měření vzdělávacích výsledků formou písemných testů v populaci žáků 9. ročníku. Testy jsou konstruovány pro matematiku a slovenštinu (na národnostních školách pro maďarštinu a ukrajinštinu) a měří získané vědomosti a schopnosti v návaznosti na obsah vzdělávání v Státním vzdělávacím programu. Na rozdíl od toho se v ČR stále polemicky diskutuje o tom, zda je správné či nesprávné testovat vědomosti žáků, ačkoliv ČR je v Evropě jedinou zemí (kromě Lichtenštejnska a Řecka), v níž se neprovádí pravidelné celostátní testování žáků (podle dat Eurydice *National Testing of Pupils in Europe*, 2009).

Ve většině aspektů popisovaných v knize se vývoj a současný stav slovenského školství podobá více či méně vývoji v českém školství. Například prudký rozvoj vysokého školství, kdy se na Slovensku počet vysokých škol zvýšil téměř trojnásobně od roku 1989. Přitom existují samozřejmě také rozdíly mezi oběma zeměmi, třeba v tom, že privatizace v sektoru vysokého školství v SR nedosáhla toho nadbytečného rozměru jako v ČR (9 soukromých vysokých škol v SR ve srovnání s 45 v ČR!).

Celkově je kniha B. Kosové a Š. Porubského vynikajícím dílem, které by mělo inspirovat české pedagogické odborníky. Zatímco recenzovaná kniha podrobně popisuje a hodnotí vývoj slovenského školství po roce 1989, o vývoji českého školství takovouto komplexní publikaci dosud nemáme. Také po stránce metodologické je kniha dobrým příkladem k následování: V tom, jak začleňuje vývoj školství do kontextu sociálního, politického a ekonomického vývoje země. Pouze jediná věc mi na knize trochu vadí: Jsou málo zdůrazňována pozitiva slovenského vývoje a možná až přespříliš se poukazuje na negativní stránky. Nejsem si jist, zda jsou oprávněné radikální výroky o tom, že (asi podle Liessmana) „je funkce vzdělání nejméně humánní a hodnota vzdělání nejnižší v historii“ (s. 150) a podobně.

Jan Průcha, nezávislý expert

Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání (třetí, aktualizované vydání)*.

Praha: Portál.

Devadesátá léta minulého století jsou u nás charakterizována „znovuzkříšením“, etablováním a úsilím o rozvoj alternativních škol. V této dekádě vznikala i poměrně bohatá publikační produkce k tématu alternací, která seznamovala odbornou i učitelskou veřejnost s nově se otvírajícími možnostmi školního vzdělávání. Měla podobu od pouhých zmínek, přes popisy inspirované prvními zahraničními výjezdy a kontakty, až po hlubší uchopení a souhrnnější analýzy tématu reformních proudů. „Alternativní boom“ let devadesátých, a to jak v realitě školského terénu, tak také v teorii, ve výzkumu i v rovině publikačních produktů, byl postupně vystřídán obdobím skromnějších iniciativ (ovšem již také střízlivějších a usazenějších), kdy původní rozmach, velké nadšení a zájem o „znovuobjevované“ téma alternací ve vzdělávání postupně slábnou. I proto je přínosné, že se po osmi letech objevilo již třetí, aktualizované vydání Průchovy knihy *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*.

Text knihy, jejíž celkový rozsah přesahuje 180 stran, je strukturován do osmi hlavních kapitol. Za cenné a pro čtenáře užitečné považuji již její úvodní části. Ty analyzují kontext společenské dynamiky, která se promítá do proměny paradigmat edukace, do jejího obsahu, struktury, prostředků, a odkrývá tím naléhavost měnit školu a hledat nové možnosti a přístupy ve výchově. Proměna společnosti spolu s výchovným obratem k individualitě žáka byla a stále je motivem, proč hledat ve výchově alternativní řešení. Tematická oblast změny a školního vzdělávání je proto v publikaci diskutována. Využitelnost alternativních a inovativních postupů se tak nabízí v zásadě ve třech možných liniích: v přizpůsobování se vnějším změnám a tlakům na oblast výchovy; v hledání jiných „výhodnějších“ edukačních modelů; v širším pokrytí různorodosti nároků subjektů vzdělávání.

Druhá kapitola knihy důkladně a kriticky diskutuje terminologickou neukotvenost pojmů *alternativní* a *inovativní*, jejich současné chápání a používání v českém odborném diskurzu, odhaluje genezi reformních proudů, vymezuje charakteristiky a popisuje funkce alternací. Zejména diverzifikační a kompenzační funkce alternativních škol a inovativních vzdělávacích přístupů naplňují svým vymezením požadavek současné školy nabízet pro různě disponované žáky variantní modely výuky také uvnitř školy a třídy. Autor odmítá

názor, že alternace představují inspirující zdroj pokroku ve státních školách, a chápe je jako vědecky diskutabilní. Navazující oddíl publikace kategorizuje různé alternativní proudy a podává přehled o nejvýznamnějších typech alternací. Do něj autor zařazuje a čtenářům představuje klasické reformní školy, církevní školy a také tzv. moderní alternace. S různým akcentem objasňuje jejich systémy a specifika, poukazuje na jejich přínosy, ale i na možná rizika, která ponejvíce spatřuje v „ideologizaci“ myšlenky, v neznalosti podstaty a v nepochopení smyslu alternativních modelů.

Čtvrtá kapitola Průchovy knihy analyzuje funkčnost soudobých alternativních a inovativních proudů, přičemž zde autor laboruje s obdivuhodně širokým inventářem různorodých pojetí alternativnosti: od státně zřizovaných *Gesamtschule* a specifického modelu málotřídní školy, přes „přesahující“ a „komunitní“ školy, až po radikální „alternativu“ descolarizačního typu. Posledně jmenovanou považuje autor za krajně kuriózní alternativu a zdůrazňuje její problematičnost. Současně ji ale chápe jako stimul „pro myšlení o sociálních problémech soudobé civilizace“ (s. 103), které se přirozeně promítají také do oblasti vzdělávání. Na příkladu komunitních škol se také ukazuje, že některé varianty alternací nejsou pro specifika českého kulturního prostředí jednoduše a v plné šíři vždy akceptovatelné, např. učiteli nebo i rodiči. I přes dostatečný záběr a diskuzi k různým alternacím se domnívám, že na tomto místě mohla být explicitněji tematizována i existence a smysl nových specifických alternativ u nás, které stojí na soukromé, potažmo komerční bázi. Mám tím na mysli školy založené na exkluzivitě, výběrovosti žáků, vysokém školném a zpravidla deklarující kvalitní výkonové efekty (např. *Open Gate*, *PORG*, *Dino Schools of Praque*). Domnívám se, že zapadají do široce vymezeného rámce „alternativnosti“. Otázkou je, jak společností přijímané iniciativy těchto škol zapadají do proklamovaného konceptu demokratizace české školy, rovnosti vzdělávacích šancí nebo vize inklusivního vzdělávání.

Průchovo pojetí alternativních škol je tedy značně široké. Domnívám se, že opodstatněně. Autora navíc taková šíře záběru dovádí v oblasti výzkumu a hodnocení těchto škol k sympatické obezřetnosti a výzkumnické pokoře. V dalších dvou kapitolách jsou s oporou o výzkumné nálezy ilustrovány koncepční a metodologické obtíže při zjišťování kvality procesů a efektivnosti výsledků vzdělávání alternativních přístupů. Na příkladech dvanácti podrobněji rozpracovaných témat jsou představeny výsledky (a nepřímou také možností a meze) hodnocení alternativních škol v zahraničí i v českém prostředí.

Autor dokladuje, jak expertně náročné je kvalitu a efektivitu škol hodnotit či dokonce komparovat, a ostře se staví proti zjednodušujícím pohledům a naivním interpretacím při hodnocení a srovnávání alternativních škol se školami standardního proudu vzdělávání. Nepřímo se tak dotýká i zcela zásadní a netriviální otázky jakéhokoliv hodnocení v oblasti výchovy. Při něm je stále méně doceňována výchově vlastní procesuální stránka, která pro žáka představuje významný kultivační potenciál. A naopak je akcentován zpravidla jednoznačněji měřitelný rezultat, který je ovšem simplifikován a navíc i mnohdy utilitárně modifikován.

V předposlední kapitole před závěrem si autor na téměř třiceti stranách klade klíčovou otázku, jaké je vůbec současné české alternativní vzdělávání. Odpověď staví na sběru, analýze a interpretaci výsledků výzkumů, které souvisejí s tematikou alternativních škol v Česku. Také u této tematické oblasti se ukazuje, že i přesto, že fenomén alternací má v odborném diskurzu i praktickém vyústění již více než dvacetileté trvání, není u nás zatím výzkumně významněji uchopen a nedisponuje ani hutnějšími výstupy. Prezentace existujících dat tak představuje velmi užitečnou (mravenčí) práci a dokladuje skvělý pramenný přehled autora a schopnost interpretačně využít i drobnějších výzkumných výsledků, které byly u nás v posledním dvacetiletí k tématu publikovány. Posuzována je např. úspěšnost (alternativního) vzdělávacího programu *Obecná škola*, hodnoceno sociální klima, či porovnávány charakteristiky výuky alternativních a standardních škol. Jan Průcha ve svých publikacích tradičně prokazuje systematičnost své práce. Nepřekvapuje proto ani v tomto vydání, že je text doplněn o velmi užitečné přehledy a charakteristiky pracovišť, která se u nás výzkumně a publikačně zabývají tematikou alternativních a inovativních škol. Kromě souhrnné, abecedně seřazené bibliografie více než sto sedmdesáti použitých pramenů, podává autor navíc tematicky uspořádané zdroje podle druhů a typů alternativních škol. To mohou ocenit zejména studenti pedagogiky a učitelství, ale i další odborníci a zájemci o tematiku alternativních škol.

Průchova publikace představuje komplexní uchopení široce pojaté problematiky, formátu hutné přehledové studie, která je psána pro co nejširší okruh čtenářů. Především lze na nově vydané knize, stejně jako tomu bylo i u předchozích vydání, ocenit přehlednost, čtivost textu, silnou oporu o výzkumné nálezy a zjevnou kontextuálnost. Kromě jiných směrů je nejvíce patrná v linii teorie – výzkum – praxe. Autor popisuje, analyzuje a objasňuje

jevy spojené s alternacemi a inovacemi ve škole kriticky, problémově, v logických souvislostech a s oporou o řadu výsledků zahraničních i českých výzkumných nálezů z této oblasti. Výsledky hodnocení alternací nevypovídají zdaleka jednoznačně nebo jednoduše, ukazují značnou složitost tématu, obtížnou výzkumnou uchopitelnost a autor svým srozumitelným odborným stylem provokuje čtenáře klást si řadu nových otázek. Srozumitelnost, užitečnost a kvalitu textu mimo jiné dokladuje i poměrně rychle rozebraná edice předchozích dvou vydání.

Pro odborníky, kteří publikují v oblasti věd o výchově, může být užitečné a inspirativní využít příležitosti a porovnat tři vydání téže publikace *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (všechny postupně vyšly v nakladatelství Portál v letech 2001, 2004, 2012). Při této bilanci bychom neměli opomenout ani autorovu knížku *Alternativní školy* (vyšla v královéhradeckém nakladatelství Gaudeamus již v roce 1994), která předcházela širšímu uchopení tématu a následnému hutnějšímu zpracování problematiky. Především nelze u uvedené knižní triády přehlédnout fakt, který ovšem u Průchy nikterak nepřekvapuje, že každé další vydání přináší vždy vylepšený, aktualizovaný, dílem i rozšířený, a tedy vskutku *inovovaný* text. Triáda Průchových knih je cenná v tom, že přináší nové skutečnosti o alternativní výuce v zahraničí, a především také v prostředí české školy. Ukazuje se, že současná česká škola není rigidní, nečinná, ale proměňuje se a hledá. Řada tří publikací navíc naznačuje určitý vývojový pohled rozvoje alternativních škol v Česku. Současně ukazuje i posuny v jejich vnímání a hodnocení pedagogickou komunitou i společností. Postižení této dynamiky je pro pedagogickou teorii velmi cenné. Nikoliv ale vše související s alternativními školami se ukazuje být v pohybu. Ani po jednom desetiletí od prvního vydání této knihy si Jan Průcha proto nemohl odpustit (znovu)zformulovat stanovisko, že „fenomén alternativního školství nelze ponechávat jen vlivům čistě tržních sil, módních snah, nekritickému kopírování zahraničních vzorů apod., nýbrž je potřeba jej poznávat, hodnotit a korigovat“ (s. 171–172). A v tomto lze s autorem bezvýhradně souhlasit.

Petr Urbánek

*Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie*

Hanuliaková, J. (2010). *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi.*

Bratislava: IRIS.

Do pozornosti pedagogickej odbornej verejnosti sa dostáva ucelené monografické dielo autorky Jany Hanuliakovej, ktorá sa vo svojej knižnej publikácii ťažiskovo zaoberá základnými postulátmi koncipovania a kreovania klímy triedy. Aktuálnosť problematiky recenzovanej publikácie je umocnená spoločenskou realitou.

Výrazným znakom predkladanej monografickej práce je premyslená, logická štruktúra a zodpovedajúca obsahová gradácia. Odborný text je štruktúrovaný do piatich autonómnych kapitol, ktoré sú výstižne obsahovo koncipované a vhodne doplnené dvomi prílohami. Systém teoretických poznatkov týkajúcich sa skúmania klímy triedy je napísaný odborným, ale zato zrozumiteľným a jasným štýlom s logickým usporiadaním.

Autorka sa podujala prispieť k riešeniu problematiky predložením aktuálneho prehľadu súčasných prístupov k skúmaniu klímy triedy a upevniť ju v širších pedagogických súvislostiach. Recenzovaná publikácia sa usiluje nadviazať na zosumarizované teoretické poznatky i východiská a doplniť ich o praktické námety, konkrétne príklady aktivít, prostredníctvom ktorých môžu učitelia intervenovať do klímy triedy s ich následným aplikovaním do pedagogickej praxe.

V úvodnej kapitole autorka venuje zvýšenú pozornosť aktuálnej problematike klímy triedy ako súčasťi výchovno-vzdelávacieho procesu a ponúka precízne rozpracovanie pojmu a klasifikácie klímy triedy zo súčasnej odbornej literatúry (aktuálna a preferovaná, komunikačná, kreatívna, organizačná, mravná a psychická klíma). Primeraný priestor je tiež venovaný klíme triedy v sociálnom a emocionálnom kontexte zdôrazňujúc jej jednotlivé aspekty a dimenzie.

Nasledujúca druhá kapitola predostiera didaktické východiská klímy triedy, ktoré sa podľa slov autorky významnou mierou podieľajú na charaktere aktuálnej klímy triedy. Vo svojej knižnej publikácii autorka v prvej podkapitole z veľkého množstva vymedzených kompetencií obzvlášť poukazuje na významnú rolu učiteľa ako komunikátora, leadra, informátora, metodika a axiológa, ktoré sa považujú za dôležité pri procese kreovania klímy triedy.

Otázka interakcie prebiehajúcej v edukačnom procese je zodpovedaná viacerými diferenciaciami, typmi interakčného štýlu učiteľa, ktoré vychádzajú zo vzájomného vzťahu učiteľ-žiak. Analytickým spôsobom sú priblížené sociálne väzby a vzťahové štruktúry žiakov ako participantov klímy v triede, učivo a jeho charakter, vplyv hodnotenia, výsledky žiakov ako produkty a činitele pôsobiace na klímu triedy.

Realizáciu intervenčných zásahov v triede s cieľom zlepšovania klímy triedy doceňuje tretia kapitola rešpektujúca určitú následnosť. Autorka tu podáva prehľad princípov intervencie do klímy triedy a možností jej diagnostikovania s reflektovaním vybraných metód jednoduchej aplikácie a metodiky prístupov do intervencie klímy triedy v podobe štandardizovaného dotazníka, sociometrie, metód nedokončených viet, neštandardizovaného rozhovoru, žiackych kresieb a denníkov.

V predposlednej štvrtej kapitole sú zhrnuté nástroje skvalitnenia klímy triedy prostredníctvom charakteristiky programu s metodickým návodom pri rešpektovaní zásad aplikovania programu do pedagogickej praxe. Vyzdvihuje skutočnosť, že spomínaný program s výchovno-vzdelávacím akcentom, ktorý je tematicky zameraný na oblasť sociálnych vzťahov a emocionálneho prežívania v živote triedy, je zostavený samotnou autorkou. Podrobne sú vysvetlené ciele a zámery programu s dôkladným opisom podstaty kompetencií vzťahujúcich sa k oblasti socializácie i emocionalizácie.

Klíme triedy a kompetenciám žiakov potrebných pri je kreovaní je poskytnutý priestor v záverečnej piatej kapitole. Autorka sa v nej orientuje na popis praktických návrhov, aktivít a cvičení v podobe dvadsiatich stretnutí učiteľa a žiakov realizovaných v rámci programu skvalitňovania klímy triedy, navodzujúce situácie, ktoré sú každodennou súčasťou života triedy. Súbor stretnutí je zostavený v logickej, koncepcnej nadväznosti s tematickým zosumarizovaním, s jasne formulovanými cieľmi stretnutí, obohatených prílohami či metodickými listami a s poskytnutím priestoru aj pre diskusiu. Z nášho pohľadu ako recenzentov ide o obsahovo najširšie koncipovaný celok publikácie.

Pozitívne hodnotíme snahu autorky poskytnúť čitateľom nie jednostranné poznatky o problematike v širšej teoretickej rovine, ktorých výsledkom je systematická, informačne bohatá a koncepcná práca prinášajúca podstatnú časť pôvodných myšlienok a návrhov autorky. Vyzdvihneme fakt, že pri sprá-

covaní svojho diela autorka J. Hanuliaková preukázala rozhlád v hlavných teoretických východiskách a koncepciách, schopnosť orientovať sa v kľúčových pojmoch, ich charakteristikách v rámci jednotlivých teórií, ako i v súčasných problémoch a prístupoch k nim, čo považujeme za jeden z prínosov podnetnej publikácie v skúmaní problematiky. Za stratovú oblasť knižnej publikácie považujeme absenciu objektivistického prístupu k skúmaniu klímy triedy (tzn. charakteristika prostredia nezávislého na vlastnostiach jednotlivcov) a výlučnú dominanciu subjektivistického prístupu pri skúmaní klímy školskej triedy (využitelného vo výchovno-vzdelávacej praxi).

Zámer monografie, a to nájsť cestu, ako nenásilne meniť i zlepšovať bežný život v našich triedach a školách, bol naplnený v podaní materiálu s konkrétnymi praktickými návrhmi, aktivitami, cvičeniami, metódami a metodickými postupmi, stratégiami napomáhajúcimi učiteľom pri kreovaní a zefektívňovaní klímy v triede. Je na škodu, že pri predstavovaní dvadsiatich stretnutí tvoriacich program koncipovaný autorkou, neobsahuje inšpiračné literárne zdroje a odkazy.

Na vytváraní klímy školskej triedy sa podieľajú nielen jednotliví žiaci, ale aj samotní učitelia vyučujúci v triede, tzv. aktéri klímy. Názory odborníkov na zdroje klímy v školskej triede sa však líšia, pretože niektorí tvrdia, že hlavným zdrojom sú žiaci, tzn. nielen ich vlastnosti, ale aj správanie, postoje k učiteľom a pod. Podľa iných autorov je však týmto hlavným zdrojom klímy učiteľ, ktorý ovplyvňuje danú klímu triedy nielen svojimi vlastnosťami, plniami úlohami, ale aj štýlom vedenia. Ako slabú oblasť publikácie posudzujeme práve to, že sa autorka nevenuje týmto skutočnostiam vzhľadom na súčasné inovatívne prístupy v rámci edukačného procesu, a to nielen z pohľadu možností aktérov, ale aj zo stránky ich obmedzení.

Klíma triedy odzrkadľuje dlhodobé javy príznačné pre žiakov v školskej triede i pre učiteľa. Z tohto dôvodu je potrebné zamýšľať sa nad tým, či by nemohli žiaci prevziať spoluzodpovednosť za samoreguláciu, čím by sa znížila prevaha meniaceho vplyvu klímy triedy učiteľom a vytvoril sa rovnovážny stav medzi obidvoma aktérmi vzhľadom na ich podnetné determinujúce činitele.

Recenzovaná monografia vyvoláva zamyslenie v nevyhnutnosti mapovať stav v uvedenej problematike. Je interesantná a veľmi podnetná, preto patrí predovšetkým do rúk nielen vysokoškolským poslucháčom humanitných odborov, pedagógom fakúlt pripravujúcich budúcich učiteľov, ale aj vycho-

vávateľom, učiteľom materských i základných škôl či širokej odbornej verejnosti pôsobiacej v edukačnej praxi. Relevantnosť publikácie, určenej nielen odbornému, ale aj širšiemu čitateľskému publiku spočíva predovšetkým v nevyhnutnosti, okrem štúdia, skúmať pohľady a názory žiakov na svoju triedu a život v nej. Pri problematike klímy triedy v edukačnej praxi je nevyhnutné s vylúčením samozrejmosti čo najjednoduchšie odpovedať na otázky týkajúce sa toho, aký podiel na pozitívnej klíme triedy má učiteľ a aký podiel samotní žiaci.

Renáta Polakovičová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky

Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2011). *O mezigeneračným učením*. Brno: Masarykova univerzita.

Publikace je o mezigeneračným učením převážně v souvislostech rodiny, ale také v souvislostech různých kurzů neformálního vzdělávání, jež mohou být pro mezigenerační učení podnětným prostředím. V odborných diskurzích různých oborů – pedagogiky, psychologie či sociologie je možné vidět různé akcenty na to, čím rodina ve vztahu k rozvoji člověka je: „rodina je primárním edukátorem dětí“, říkají pedagogové, „rodina je místem, kde jsme potvrzováni“, říkají psychologové, „rodina je primární socializační jednotkou“, říkají sociologové, „rodina je jedním z míst, v nichž se všichni učíme“, říkají mezigenerační studia. Toto poslední vymezení je prezentovanému tématu nejbližší a právě z něj publikace vychází. Objevují se názory, že automatická transmise v rodinách je minulostí. Je tomu skutečně tak? Jak probíhá učení v rodině? Kdo koho učí? Co se v rodině učíme? Lze identifikovat nějaké modely mezigeneračního učení v rodinách a podmínky, za nichž k němu dochází? Existují v těchto ohledech nějaké generační rozdíly? To jsou základní otázky, jimiž je vedena tato publikace.

**Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012).
*Komunikace ve školní třídě.***

Praha: Portál.

Od prvních stránek knihy autoři přesvědčují, že v tématu komunikace, o kterém píšou, jsou i dovední. Předmluva, byť vedena v obvyklém schématu „komu určeno, co je obsahem, jak je text formálně uspořádán, v jakém kontextu byl psán a poděkování zúčastněným“, je skutečným pozváním do nepovrchní četby následujících kapitol. Odborný styl, který autoři volí, je přesný a výstižný, ale také prodchnut oživujícími jazykovými prostředky. Komunikace s textem tak je velmi dobře zprostředkována všem potenciálním uživatelům, ke kterým se publikace obrací – studentům učitelství, učitelům v praxi, odborné obci. Ve mně jako uživatelce se toto určení propojuje – učím budoucí i současné učitele, sama jsem učitelkou (byť na vysoké škole) a jsem členkou odborné obce. Všechna tato má „já“ byla již v předmluvě oslovena a totéž se dělo díky koncepci a podobě knihy i na dalších stránkách.

Jádrem pohledu na komunikaci ve třídě je vlastní výzkum autorů. Jeho koncepci, plán a metody, způsoby interpretace dat představují hned na počátku textu. Pečlivě jej zasazují do dosavadního zkoumání pedagogické komunikace (nelze si nepovšimnout, že recenzenty knihy jsou zároveň těmi, kteří v 80. a 90. letech 20. století byli protagonisty této nové oblasti zkoumání). Oproti předchozím přístupům je v daném smíšeném typu výzkumu komunikace ve třídách na druhém stupni základních škol poskytnut větší prostor pro analýzu dat na základě komplexnějšího pohledu na téma (prostřednictvím videostudií, rozhovorů, pozorování ve třídách, dotazníků).

Kapitoly knihy prezentující deskriptivní pohled na komunikaci ve třídách jsou vedeny v lince od základních charakteristik výukové komunikace k jednotlivým komunikačním jevům, které byly ve výzkumu sledovány. Jde o to, jaký prostor mají pro verbální projevy žáci a jaký učitelé, jakým způsobem učitelé kladou ve výuce otázky, jak na tyto otázky žáci odpovídají, jak jim učitelé následně poskytují zpětnou vazbu. Uvedme zde alespoň některé výsledky výzkumu v daných okruzích:

- Autoři zjistili poměrně nízký podíl verbálních promluv žáků ve výuce (ve srovnání se zahraničím).

- Zjištěn byl vysoký poměr učitelských otázek uzavřených, většina z nich byla menší kognitivní náročnosti.
- Žákovské repliky jsou z velké míry krátké, uzavřené a nižší kognitivní náročnosti.
- Zpětná vazba se při výukové komunikaci uplatňuje jen ve velmi málo rozpracované podobě.
- Počet žakovských otázek je poměrně vysoký, ale jen malý podíl z nich se vztahuje k učivu. Žáci však iniciují komunikaci poměrně často prostřednictvím komentářů.

Potenciál knihy *Komunikace ve školní třídě* však není jen ve shrnujících zjištěních a nových zjištěních (např. o relativistickém přístupu učitele ve zpětných vazbách). Autoři svá data srovnávají s jinými výzkumy, mnohostranně uvažují o jejich významu a kontextu, vyvozují možná doporučení pro práci učitelů. Pohled na současnost výuky, tj. jaká výuka je, autoři rozšiřují zajímavým pokusem. V jeho základu stojí koncept dialogického vyučování: v dialogickém vyučování nejde pouze o interaktivitu, ale celá podoba výuky je otevřena myšlenkám a nápadům žáků. Autoři poskytují ukázky z výuky, kterou sledovali, a následně její revizi – ve smyslu skutečného dialogického vyučování. Tyto revize však nemají fungovat jako zdvižený ukazováček pro učitele, kteří by se nedostáli ideálu. Jsou spíše výzvou k setkání nosného, byť teoretického modelu dialogického vyučování s realitou školy a s možnostmi učitelů. A samozřejmě také výzvou k dalšímu, experimentálnímu zkoumání, nakolik postupy dialogického vyučování přinesou hlubší a trvalejší učení žáků.

Součástí zkoumané problematiky komunikace ve školní třídě je i otázka, kterou si permanentně pokládají odborníci na vzdělávání a výuku, ale nejen oni. Jak je možné, když už tolik víme (i učitelé vědí) o četných výukových komunikačních strategiích, včetně těch didakticky prokazatelně účinných, stále přetrvává mechanismus otázka – odpověď – neúplná zpětná vazba (s oněmi atributy, které byly zmíněny výše)? Autoři na tuto otázku odpovídají hlubším vhledem do vztahové roviny komunikace – mocenských konstelací ve školní třídě. Odpozorovány, prezentovány prostřednictvím ukázek a interpretovány jsou čtyři základní typy těchto konstelací: tzv. zobání z ruky, přesilovka, cirkulace moci a tahanice. Právě tzv. přesilovka je autory označena za hlavní důvod rezistence vůči změně v komunikačních přístupech – ta je totiž pro mnohé učitele téměř dokonalou zárukou udržení kázně v hodině.

Autoři tu odkazují na tvrzení Basila Bernsteina, který pro školní podmínky připomíná nadřazenost regulativního diskursu nad didaktickým. (Pozn. Ve výzkumu interakčních žánrů, který jsme realizovali s M. Klusákem v Pražské skupině školní etnografie a publikovali v knize *Co se v mládí naučíš...* jsme došli k obdobným závěrům.)

V úvodu knihy zazní otázka syna jedné z autorek, zda bude kniha o komunikaci s mimozemšťany. Půjčím si tuto bytost z vesmíru pro závěr recenze. Kniha *Komunikace ve školní třídě*, která je z reality této země, nabízí výzkumný vhled, jenž může napomoci komunikaci světů někdy prozatím dost vzdálených: světa žáků a světa učitelů, výzkumnické obce a obce učitelské.

Literatura

Pražská skupina školní etnografie (1992). *Co se v mládí naučíš... Zpráva z terénního výzkumu*. Praha: PedF UK.

Hana Kasíková
Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta,
Katedra pedagogiky

Mandíková, D., & Trna, J. (2011). *Žákovské preference ve výuce fyziky*. Brno: Paido.

Fyzikální vzdělávání se stává stále náročnějším jak pro učitele, tak pro učícího se. Je k tomu několik objektivních a subjektivních důvodů. Také teorie učení prošly od behaviorismu, přes kognitivismus až k současnému konstruktivismu. Tato publikace vznikla jako průvodce výzkumu, vývoje a inovací vzdělávání ve fyzice v oblasti prekonceptí. Podle psychologů prekoncepte výrazně zasahují do procesu vyučování a učení s nejen ve fyzice, zejména při konstruktivistické výuce, kde je učící se spolutvůrcem vlastních poznatků. Autoři vycházejí z dosud známých poznatků o prekonceptcích doma i v zahraničí. Dlouhodobě sami tuto problematiku zkoumají a aplikují ji do výuky fyziky na základních, středních i vysokých školách. Tato publikace je určena především učitelů fyziky, studentům učitelství fyziky, také odborníkům-fyzikům, kteří se aktivně zapojují do fyzikálního vzdělávání na vysokých školách, ale i žákům a studentům, kteří se o fyziku více zajímají.

K. Hrbáčková et al. (2010). *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů.*

Brno: Paido.

Publikace o autoregulaci učení pojednává o aktuálním tématu, které plní potřebu dosahovat co nejlepších výsledků při vzdělávání tím, že umožňuje hlouběji pochopit a ovlivnit proces sebevzdělávání. Je výsledkem řešení grantového projektu GA ČR 406/09/1240 *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů pomáhajících profesí*, na němž se podílela řada pracovníků pod vedením K. Hrbáčkové. Už úvodní krátká, ale obsažná stať V. Švece *Od autoregulace učení k autoregulaci jednání* navozuje základní myšlenku, totiž spoluúčast učícího se jedince na zkvalitňování individuální cesty od osvojování si nových informací k jejich využívání a uplatňování v praxi. V tomto duchu jsou koncipovány i další kapitoly. Publikace sestává ze tří částí, které sledují autoregulaci učení v teorii, ve výzkumech a v souvislostech.

První část publikace zahrnuje dvě kapitoly. V první – *Autoregulace žákovského učení a chování* – J. Mareš vychází z dlouholetého sledování tohoto fenoménu, opírá se o bohatou zahraniční literaturu a podává pozoruhodnou analýzu autoregulace. Vymezuje tříúrovňový model tohoto procesu, v němž rozlišuje tři složky zahrnující specifické způsoby zpracovávání poznatků, totiž styly učení, regulaci procesu učení s využitím metakognitivních strategií a regulaci jedincova „já“. Mareš podává výstižný nadhled na celou problematiku a nastiňuje různé možnosti, jak autoregulaci ovlivňovat a rozvíjet. V druhé kapitole *Autoregulace a metakognice v kontextu psychologie školního učení* se H. Krykorková zaměřuje na úkolové situace a vysvětluje pojmy metakognice a kognitivní svébytnost. Rozumí jí schopnost analyzovat vlastní proces učení a uplatňovat metakognitivní strategie.

Výsledky řešení grantového projektu přináší druhá část publikace. Jeho řešitelka K. Hrbáčková se spolupracovníky zkoumá motivační orientaci sledovaných studentů a upozorňuje na genderové rozdíly. U studentek zjišťuje vyšší míru motivace než u studentů. Motivaci zkoumá také I. Pavelková, zejména řeší možnosti rozvoje autoregulace a metakognice v rámci školního učení a za podpory učitele. Obě studie se opírají o výzkumná šetření, která dávají závěrům vysokou míru reliability. Výstižný popis výzkumných technik může sloužit též jako vzor k následování pro výzkum i v jiných oblastech.

V poslední části publikace se čtenář setká se třemi kapitolami. S. Vávrová rozpracovává koncepci autoregulace jako cyklický proces permanentní reprodukce, přičemž zdůrazňuje poctivý přístup k sobě, a to na základě myšlenek M. S. Pecka. J. Hladík se zabývá determinantami autoregulace interkulturního učení, které směřuje k dosažení interkulturní kompetence, a naznačuje možnosti dalšího zkoumání. J. Novotná přispěla k dané problematice podnětnou studií o metakognici učení jako hodnoty kreativní osobnosti. V jejím pojetí jde o potencialitu na cestě celoživotního vzdělávání, která umožňuje stát se tvořivou osobností.

I když se publikace převážně zaměřuje na teoretické a výzkumné otázky autoregulace učení, přináší též podněty pro vyučovací praxi. Je to paradoxně zejména v teoreticky a výzkumně zaměřených studiích, zejména Marešova analýza autoregulace učení a chování. Autor osvětluje předpoklady pro rozvíjení autoregulace, podává přehled diagnostických metod a hlavně též ukazuje, jak autoregulaci ovlivňovat a rozvíjet. V tomto směru je důležité konstatování, že autoregulace se nerozvíjí automaticky, nýbrž že je to výsledek ovlivňování, ale i nadšení samotných žáků.

Rozpor mezi teorií autoregulace a školním učením v pedagogické praxi konstatuje H. Kryrková a požaduje, aby psychologie poskytla učitelům jasný a srozumitelný vhled k novým přístupům v učení a poznávání. Zdůrazňuje, že autoregulace a metakognice mají mnoho společného, a že poznání a učení nejsou charakterizována jen kognitivními funkcemi, ale že jsou úzce propojena s osobnostními a sociálními parametry. Jde o tzv. kognitivní svébytnost, která překračuje kognitivní oblast a zahrnuje i osobnostní postoje. Výuka by v těchto intencích měla probíhat tak, aby žákům dávala příležitost „k nahlédnutí do sebe sama“. V kapitolách nejsou ovšem tyto aspekty hlouběji rozpracovány, ale jen naznačeny.

Publikace si ve svém názvu vytyčila cíl zabývat se nejen kognitivními, ale též nekognitivními determinantami rozvoje autoregulace. Jestliže kognitivní determinanty jsou poměrně dobře osvětleny, problematika nekognitivních determinant je často jen naznačena bez podrobnější specifikace a rozboru. Je třeba ovšem uznat, že jde o oblast málo ujasněnou ve vztahu k učení, i když často právě nekognitivní faktory rozhodují. Jednou z cest k rozvoji autoregulace a metakognice u žáka je i podpora jeho tvořivých potencií, jak dokládá J. Novotná. Je možno jen uvítat, že autoři chtějí ve svých záměrech pokračovat, protože jde o tematiku, která je klíčem k zvládnutí stále se

stupňujících nároků, které dnes společnost klade nejen na poznání a učení, ale na celou osobnost člověka.

Publikace přináší řadu podnětů a myšlenek k problematice, která se stále víc dostává do středu pozornosti nejen učitelů, ale i širší veřejnosti, protože upozorňuje na naléhavou potřebu posílit a prohloubit práci na sobě, má-li jedinec dobře obstát v rostoucích nárocích společnosti vědění. Autoři poukazují na determinanty, které ovlivňují proces učení i rozvoj tvořivé osobnosti prostřednictvím autoregulace učení a nabízejí tak cestu každému zájemci podílet se na tomto procesu.

Josef Maňák

*Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Institut výzkumu školního vzdělávání*

Janíková, V., Píšová, M., & Hanušová, S. et al. (2011). *Metodologické otázky výzkumu výuky cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.

Kniha je příspěvkem ke snahám o emancipaci didaktiky cizích jazyků jako samostatného vědního oboru, které se v českém kontextu se v českém kontextu ve zvýšené míře projevují zejména v posledních dvou desetiletích. Se stále větší precizností je vymezován předmět jejího zkoumání společně se specifiky výzkumných metod ve smyslu uchopení metodologických východisek oboru. Pro tuto oblast bádání je zvláště charakteristická pluralita didaktických tradic, jejímž výsledkem jsou různé oborově didaktické koncepce didaktiky cizích jazyků. V publikaci jsou prezentovány různé pohledy na vztah didaktiky cizích jazyků a referenčních disciplín i na vlastní paradigma didaktiky cizích jazyků.

Hošpesová A. et al. (2011). *Matematická gramotnost a vyučování matematice*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

Vyučování matematice se stává závažným problémem naší školy. Dobře pěstovaná matematika kultivuje člověka, učí kritičnosti a rozvíjí jeho usuzování. Bohužel i v naší škole se vyskytuje matematické vzdělávání s rysy formalismu, které porozumění příliš nerozvíjí. Tato publikace je rozdělena do dvou dílů. V prvním jsou formulována stanoviska k účinnému vyučování matematice, k matematické kultuře a matematické gramotnosti. V díle druhém se autoři věnují konkrétnějším otázkám: využívání modelů, možnosti výpočetní techniky na prvním stupni ZŠ a roli technologií v rozvíjení matematické gramotnosti. Publikace je určena didaktikům matematiky, studentům připravujícím se k učitelskému povolání a učitelům v praxi.

Tilinger, P., Lejčiarová, A., Erlebachová, A., Svoboda, P., & Suchý, J. (2012). *Sport osob s intelektovým postižením*.

Praha: Karolinum.

Publikace *Sport osob s intelektovým postižením* je vyústěním dlouhodobého zájmu autorů o danou problematiku, vycházející především z praktických zkušeností získaných v oblasti sportovního tréninku intelektově postižených. Publikace mimo jiné navazuje i na řešení grantového projektu UEFA/INAS-FID, jenž byl zaměřen na rozvoj kopané mentálně postižených v České republice. Tento projekt probíhal v letech 2006–2008. Vhodně reaguje na absenci odborné literatury věnované konkrétně této problematice a doplňuje prostor věnovaný sportu handicapovaných i literaturu věnující se možnostem práce v oblasti speciální pedagogiky a podpoře kvality života osob s vybranými handicapy.

Sport handicapovaných musí být plnohodnotnou součástí života každé vyspělé společnosti. Autoři poukazují, že je však v převážné většině věnována pozornost sportu tělesně handicapovaných. Osobám s mentálním postižením je v oblasti sportu stále věnována pozornost okrajově, přestože je sportování této skupiny osob nesporně významným inkluzivním činitelem v edukačním působení. Díky zaměření pozornosti na oblast sportu osob s tímto postižením lze považovat publikaci za velmi přínosnou pro současnou praxi, neboť učitelé (i trenéři) se v edukačním procesu s touto speciální problematikou mohou snadno setkat a měli by v ní být dostatečně orientováni.

Je prokázáno, že podnětnost aktivit významně přispívá k celkovému mentálnímu rozvoji osob s intelektovým postižením, a tedy i k celkovému zvýšení kvality života těchto osob. Stejně jako sportovní aktivity působí pozitivně na rozvoj osobnosti populace bez postižení, působí pozitivně na rozvoj osobnosti i intelektově postižených (IP). Praxe ukazuje, že podnětnost prostředí významně napomáhá nejen rozvíjení sociálních a tělesných schopností a dovedností, ale má významný vliv i na zlepšení intelektových schopností. Jak autoři zmiňují, sport má velmi pozitivní vliv i na život celé rodiny, působí jako určitá forma katalyzátoru změny (s. 71).

Významným přínosem publikace je, že se autoři neobávají zaměřit pozornost i na osoby s hlubším deficitem mentálního handicapu. Text je logicky a přehledně strukturován s ohledem na potřeby praxe, pro niž je připraven.

V úvodní části věnují autoři pozornost definici a vymezení intelektového postižení, přehledně je zpracována problematika klasifikace a etiologie intelektového postižení. Podstatnou součástí úvodní kapitoly týkající se intelektových postižení, je náhled na osobnost jedince s tímto druhem handicapu, zejména přiblížení psychologických, somatických a motorických charakteristik těchto jedinců. Tímto přístupem autoři vycházejí vstříc různým cílovým skupinám čtenářů. Charakteristikou intelektového postižení poskytují přehled čtenářům bez speciálně pedagogického povědomí a přibližují jim srozumitelně základy tohoto handicapu.

Druhá část textu se věnuje historii a současnosti sportu pro IP ve světě a působení dvou nejvýznamnějších organizací – Inas (Mezinárodní federace pro paralelní sport pro osoby s intelektovým postižením) a SOI (Světové hnutí Speciálních olympiád). Autoři poukazují na nejčastější obtíže, s nimiž se organizace při podpoře sportu IP setkávají. Hlavními obtížemi, jak vyplývá z textu, jsou všeobecné předsudky ve společnosti, s nimiž se můžeme setkat i na jiných úrovních společenského života, např. při péči o seniory, dlouhodobě nemocné občany, při řešení problematiky diskriminace v zaměstnání apod.

Třetí a čtvrtá kapitola jsou věnovány současným možnostem sportování IP. Čtenáři se rovněž mohou seznámit i se sporty, jež mohou IP provozovat. Na tuto kapitolu navazují autoři výčtem úspěchů českých sportovců a významných událostí ve vývoji sportu IP.

Kapitola šestá poukazuje na možnosti využití sportovních aktivit jako způsobu prevence společensky rizikového chování a zaměřuje pozornost na základní cíle sportovní přípravy dětí a mládeže s IP. I v tomto směru významně autoři obohacují současnou odbornou literaturu věnovanou problematice sportovního tréninku (např. Perič, Dovalil, Jansa), vhodně doplňují aktuální publikace věnované sportu dětí, zejména nově vydanou publikaci *Dítě, sport, zdraví* (Kučera & Dylevský et al., 2011), v jejímž rámci je věnována pozornost sportu handicapovaného dítěte jen velmi okrajově, či publikaci *Motorická výkonnost dětí s lehkým intelektovým postižením* (Lejčiarová, 2011).

Přínosná je rovněž část věnovaná komparaci sportovních aktivit intelektově postižených s nepostiženými, a to v oblasti cílů a obsahu sportovního tréninku, v oblasti uplatňování pedagogických zásad, tréninkových metod a prostředků. I v tomto směru publikace rozšiřuje dostupnou literaturu v oblasti sportovních tréninků, prostředků, didaktických zásad (např. Ješina

& Kudláček, 2011), neboť zaměřuje pozornost na skupinu sportujících, jimž není věnována dostatečná pozornost a ukazuje na nutnost další modifikace jednotlivých částí tréninkového procesu s ohledem na konkrétní charakteristiky této cílové skupiny.

Sedmá kapitola se věnuje možnostem a kritériím klasifikace způsobilosti IP v mezinárodním sportu, zdůrazňuje nutnost systematické podpory postižených trenérem při plnění i nejjednodušších tréninkových plánů. Pozornost je věnována primární klasifikaci kritérií a důkazním požadavkům.

Pro řadu trenérů, ale zároveň i pro speciální pedagogy, vychovatele, je vysoce přínosná část zaměřená na srovnání sportovní výkonnosti IP s intaktními jedinci ve vybraných sportech – velmi podrobně se autoři věnují výkonnosti v jednotlivých atletických disciplínách. V disciplínách basketbal, tenis, stolní tenis, kopaná a futsal se již problematice věnují okrajově – s poukazem na složitost získání těchto dat.

Pro současnou praxi je rovněž obohacující část věnovaná dílčím výsledkům výzkumu motorického výkonu žáků základních škol praktických, který byl zaměřen na porovnání vybraných motorických ukazatelů jedinců s lehkým intelektovým postižením a jejich intaktních vrstevníků. Obdobně zaměřené studie jsou téměř 20 či 30 let staré, či byly zaměřené na jinou věkovou strukturu respondentů (dospělé, adolescenty). Nověji lze nalézt průzkumy sporadicky, v českém edukačním prostředí se průzkumy podobného charakteru nevyskytují vůbec.

Při hodnocení velikosti výzkumného vzorku lze uvažovat, zda rozsáhlejší počet respondentů by nebyl z metodologického hlediska významnější, neboť by umožňoval použití statistických metod a stanovení závěrů obecnější platnosti. Nicméně záměrem autorů nebylo statistické porovnání výsledků motorického výkonu handicapovaných se stávajícími standardy a je třeba mít na paměti náročnost testování osob s intelektovým postižením, zejména osob s těžším intelektovým postižením, na jejichž výkonu se významněji podílí aktuální zdravotní stav a emocionální naladění. Autoři věnovali přednostně pozornost podrobnému popisu výsledků v oblasti motorického výkonu v jednotlivých dílčích skupinách intelektového postižení v rámci testovaného souboru a v případě dostupnosti dat z jiných šetření tato data porovnávají a polemizují.

Získaná data u dětí s IP byla dále použita ke komparaci s výsledky získanými na souboru intaktních dětí. Autoři opět velmi podrobně analyzují zjištěné rozdíly v jednotlivých motorických ukazatelích, rovněž z hlediska pohlaví. Autoři věnují pozornost rozboru možných příčin zjištěných diferencí, např. mimo jiné poukazují zjištěnou výraznou inaktivitu jedinců s IP, což podle autorů koresponduje i s výsledky jiných šetření, dokladujících rovněž zjištění nepříznivých prostorových a materiálních podmínek pro realizaci tělesné výchovy na základních školách praktických. Tato zjištění lze považovat za vážný varovný signál a nedostatek podpory k pohybovým aktivitám a obecné nedostatky v procesu inkluze těchto jedinců do současné edukační praxe.

V závěru publikace věnují autoři prostor stručnému a výstižnému shrnutí předchozích kapitol.

Vzhledem k zaměření publikace lze kriticky poukázat na fakt, že autoři nevěnují pozornost výběru vhodné sportovní aktivity pro intelektově postižené jedince, zvláště děti, neboť v této oblasti pociťují nedostatek informací nejen rodiče intelektově postižených, ale i trenéři, na které se rodiče s žádostmi o rady podobného charakteru obrací. Bylo by vhodné poukázat na základní skupiny sportů, které svým charakterem lépe vyhovují základní symptomatologii intelektového postižení a které svým charakterem mohou působit jako kontraindikace (i přes velkou variabilitu příznaků a individuální projevy intelektových postižení a významnou souvislost s konkrétním edukačním prostředím, v němž se tento jedinec nachází (srov. např. Šauerová, 2011).

Shrneme-li tedy přednosti této publikace, pak je nutné vyzdvihnout zejména její multidisciplinárnost, obohacení současného trhu s odbornou literaturou v oblasti sportovní přípravy dětí a mládeže či literatury zaměřené na speciálně pedagogické aspekty práce s konkrétně handicapovanými. Vychází vstříc čtenáři pečlivým rozbohem definic a klasifikace IP a zároveň poukazuje na možnosti sportování osob s IP, jak v historických souvislostech, tak v podmínkách současné praxe. Jedná se o faktograficky bohatou publikaci, srozumitelně strukturovanou. K přehlednosti publikace, která se opírá o velké množství faktů a průzkumů, přispívá členění bibliografických dat za každou kapitolou.

Markéta Šauerová
Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra

Literatura

- Ješina, O., & Kudláček, M. et al. (2011). *Aplikovaná tělesná výchova*. Olomouc: UPOL FTK.
- Kučera, M., Kolář, J., & Dylevský, I. et al. (2011). *Dítě, pohyb, sport*. Praha: Galén, 2011.
- Lejčiarová, A. (2011). *Motorická výkonnost dětí s lehkým intelektovým postižením*. Praha: Karolinum.
- Šauerová, M. (2011). Výběr vhodných pohybových aktivit v edukaci dětí se syndromem ADHD. In V. Baláková & J. Kirchner (Eds.), *Psychologie sportu v praxi aneb nedílná součást přípravy sportovce 2011*. Praha: FF UK.

Janík, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlček, P. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality*. Praha: NÚV.

Publikace představuje metodologii a výsledky expertního šetření realizovaného mezi 57 řediteli a učiteli na gymnáziích a zaměřeného na problematiku kvality kurikula, kvality školy a revizí a změn kurikula. Na základě výsledků výzkumu lze konstatovat, že obraz současné situace kurikulární reformy není sice ideální, ale nelze také tvrdit, že je zásadně špatný anebo že se nějak podstatně liší od situace v zahraničí. Většina gymnaziálních učitelů pokládá hlavní myšlenky reformy za správné, ale má výhrady anebo ambivalentní postoje ke způsobu jejich zavádění do praxe. Největší obavy nebo odpor směřují k formalizmu a nedostatečné koordinaci jednotlivých složek řízení průběhu reformy. Reálné obavy vyjadřují učitelé zaměřením na obory a zvládnutí učiva. Naopak relativně největší spokojenost – byť ne u všech učitelů a být ne bez výhrad – je spojována s větší otevřeností kurikula a s možností spolupráce napříč obory. Je zřejmé, že reformu podporují zejména ti učitelé nebo školy, kteří již před jejím zaváděním patřili k aktivním a inovativním. Autoři využívají výsledky šetření k formulování úvah o budování modelů standardu kvality, které jsou prezentovány v závěrečné kapitole publikace.