

Yin, R. K. (2010). *Case study research: Design and methods*.

Los Angeles: Sage.

V poslední době je kladen stále větší důraz na metodologické ukotvení společenskovedních výzkumů, včetně výzkumů pedagogických. Proto jsou dnes ceněné kvalitní příspěvky českých i zahraničních autorů k funkčnímu užití metod společenskovedního výzkumu.

Publikace Roberta K. Yina se zabývá metodologickým popisem (nelaboratorní) výzkumné metody – případové studie, vysvětluje její principy, charakteristiky, přednosti a slabiny v porovnání s ostatními metodami. Základní téma je rozděleno do šesti kapitol, chronologicky podle postupu při zpracovávání případové studie od jejího plánování, tvorby designu, přípravy výzkumu a dále přes sběr dat a analýzu až ke zpracování závěrečné zprávy.

Úvodní kapitola s podnázvem *Jak poznat, jestli a kdy je případová studie vhodnou metodou* zasazuje případovou studii do kontextu společenskovedního výzkumu (*social science research*), vymezuje obecně případovou studii, její typy (jednoduchou a vícečetnou) a obory, v nichž bývá využívána. Autor porovnává její přednosti i zápory ve vztahu k dalším výzkumným metodám, tedy experimentu, průzkumu / dotazníkovému šetření (*survey*), historickému, ekonomickému a epidemiologickému výzkumu. Z těchto informací autor na konci kapitoly vyvozuje doporučení, za jakých podmínek je vhodné využití případové studie.

V následující kapitole se dočítáme o designování případové studie. Je zde vysvětlen koncept výzkumného designu, čím jsou určeny jeho kvality, jaké složky obsahuje a k čemu slouží. V kapitole jsou nabídnuty postupy pro pomoc s definováním výzkumných otázek, tezí (*propositions*) a jednotlivých případů v případové studii. Nabádá, jak efektivně propojit otázky a teze s následným sběrem dat, analýzou i interpretací.

Kapitola třetí nese podtitul *Co musíte udělat, než začnete se sběrem dat případové studie*. Autor zde seznamuje s potřebnými schopnostmi výzkumníka pro vedení případové studie, s tvorbou pravidel či protokolu případové studie. Informuje, jakými pravidly se řídí výběr vhodných případů anebo vedení pilotní studie. Při výběru případů například autor upozorňuje, že bychom se neměli nechat unést snahou o reprezentativnost vzorku. Navazující kapitola

o sběru evidence a dat¹ popisuje a porovnává, podobně jako kapitola první, jednotlivé metody sběru, jejich slabé a silné stránky a zasvěcuje čtenáře do tří hlavních principů sběru dat; 1) triangulace – využití dvou a více metod sběru dat (*sources of evidence*) a jejich propojování, 2) utřídování dat pro danou případovou studii do databáze a 3) udržení návaznosti mezi otázkami, získanými daty a z nich tvořenými závěry, tzv. „řetěz evidence“.

Předposlední kapitola (*Analýza faktů v případové studii: jak začít analýzu, analytické volby a jejich fungování*) se zabývá procesem analýzy dat, výběrem vhodné strategie a techniky analyzování. Autor se snaží překlenout dosavadní nedostatečné metodologické vymezení případové studie a navrhuje konkrétní techniky pro analýzu dat v této výzkumné metodě. Dějovou linii uzavírá poslední kapitola o sepsání závěrečné zprávy v případové studii. V ní nalezneme instrukce, jak psát závěrečnou shrnující zprávu o výzkumu a na co nezapomenout, aby byla zpráva kvalitní (například zaměření na čtenáře, propojení textu s obrázky, grafy, tabulkami či dostatečná explicitnost popisu výzkumu).

Každá kapitola je uvedena krátkým abstraktem a zakončena shrnutím, poznámkami a odkazy pro další studium k danému tématu. V závěru je publikace doplněna seznamem odkazů na literaturu, rejstříkem a informací o autorovi. Pořadí kapitol není náhodné, ale sleduje chronologickou posloupnost kroků během práce na výzkumném projektu. Tento fakt odráží celkový koncept knihy jakožto interaktivní příručky.

Cílovou skupinu čtenářů tvoří především studenti a vědečtí pracovníci, kteří se chtějí zabývat případovou studií. Těmto potenciálním čtenářům je kniha průvodcem v práci na případové studii od prvotního plánu, přes designování, přípravnou fázi, sběr a analýzu dat, až po interpretaci a sepsání závěrečné zprávy. Přitom nabízí důležité rady a odpovědi na mnohé předvídatelné problémy.

Knihy je zdařilá po jazykové stránce, tok myšlenek je plynulý, informace srozumitelné (v hrubších obrysech rovněž pro laickou veřejnost) a přitom je zachována odborná úroveň. K lepšímu pochopení přispívá také zdařilá práce autora s grafickými prvky, uvádění tabulek, obrázků a schémat, či zařazování

¹ Anglický termín *evidence* lze přeložit jako evidence, doklad, důkaz. U nás užívaný pojem *data* nepokrývá zcela význam anglického pojmu *evidence*. Data sama o sobě nemohou být dokladem či důkazem, pokud nejsou zpracována, analyzována určitým záměrným způsobem. Evidence je tedy, dle mého názoru, výzkumná informace utvářená na základě získaných dat.

číslovaných seznamů. Text je vhodně doplňován příklady publikovaných výzkumů, historických kauz či metaforických přirovnání. Aktivní práce čtenáře je podporována otázkami k zamyšlení a speciálními úkoly.

Ocenění zasluží zejména diskuze nad zažitými předsudky o metodě případové studie, podle kterých byla metoda dříve často posuzována jako méně nosná a validní. Rozborem předností a specifík případové studie dal autor čtenáři mnohá ujištění, že výše zmíněné předsudky se nezakládají na pravdě a že by byla škoda tuto metodu podceňovat. Na druhou stranu také zdůvodňuje, proč je metoda případové studie náročná pro výzkumníka: „... výzkum pomocí případové studie je jedním z nejtěžších typů výzkumu, neboť postrádá rutinní postupy“ (s. 66). Autor dále upozorňuje, že toto nedostatečné definování postihuje také postup vymezení zkoumaného „případu“ či techniky analýzy a interpretace dat; proto je metoda případové studie tak náročná a vyžaduje od výzkumníka značnou schopnost rozhodování, flexibility a zároveň udržení pevného nasměrování na téma, které chce studovat.

Autor publikací významně přispěl do oblasti metodologie v sociálních vědách a nabídl postupy pro vytváření případových studií. Tato kniha jistě může napomoci ke vzniku více kvalitních a validních výzkumných prací založených na metodě případové studie či na kombinovaných metodách. Kniha Roberta K. Yina je ucelené a propracované dílo v oblasti metodologie případových studií. Myslím si, že by bylo přínosné její přeložení do českého jazyka, aby se stala přístupnější pro české čtenáře.

*Zuzana Vlachová
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky*

Viktorová, I. (2009). *Od sedmi do jedenácti: jak děti mladšího školního věku píší literaturu.*

Praha: Karolinum.

Téma práce Idy Viktorové vychází primárně z longitudinálního výzkumu uskutečněného Pražskou skupinou školní etnografie v letech 1994–2003, jejíž byla členkou, kdy na několika pražských školách probíhal hromadný sběr dat u žáků prvních až devátých tříd. Výzkumníci vždy jednou až dvakrát

týdně navštěvovali na celý den jednu třídu určité pražské základní školy a zaznamenávali veškeré dění ve třídě. Při vyhodnocování sledovali všechny aspekty tohoto dění i vzájemné vlivy. Do výzkumu byli zapojeni nejen žáci jako objekty pozorování a případní respondenti, ale i učitelé. V letech 2006–2007 pak následoval autorčin vlastní, doplňující sběr dat zaměřený již pouze na řešenou problematiku.

Z tohoto časoběrného výzkumu vycházela autorka knihy *Od sedmi do jedenácti: jak děti mladšího školního věku píší literaturu*, ve které se zabývá oblastí dětmi tvořené literatury, a to jak školní, tedy povinné, tak především mimoškolní, tvořené pro potěšení a s nadšením dětem vlastním. I když je možné na práci a zjištění v ní obsažená nahlížet jako na samostatný celek, jedná se spíše o rozšíření již prezentovaných výsledků celé Pražské skupiny školní etnografie, jejíž hlavní projekt a jeho výstup byl v roce 2005 uveřejněn v publikaci *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*, kde v krátkých kapitolách Viktorová již základní rysy, na nichž je tato studie postavena, popsala.

V této publikaci se setkáváme s hlubším zkoumáním daného tématu. I. Viktorová se zde nevěnuje technice psaní, příp. čtení, nedává prostor gramatickým rozborům, nepoukazuje na konkrétní pravopisné chyby. Naopak se snaží z dostupných textů vyvodit, jakým způsobem děti literaturu vnímají, jak na ni nahlízejí, jak ji pojmají a učí se vedle stávající literatury a dostupných autorů tvořit svá vlastní literární díla, a to především z hlediska jejich rozsahu a podoby – zda děti píší knihy, časopisy, deníky, inzeráty či plakáty a jakým způsobem je ztvárňují.

Práce I. Viktorové je svým způsobem přelomová. Zatímco problematice gramotnosti ve smyslu techniky psaní a čtení ve školní třídě se věnuje mnoho příruček a návodných textů pro učitele či cvičebnic a pracovních sešitů určených přímo dětem, autorka v tomto textu zaměřujícím se na písemné vyjádření dítěte z pohledu sociálního a esteticko-uměleckého analyzuje vývoj jednotlivých písemných děl a jejich směřování. Dítě se postupně přesouvá od rané nápodoby písma, jehož základním projevem je navázat dialog s dospělým a obohatit se v oblasti gramotnosti, komunikace i sociální role, k originálním deníkovým záznamům a literárním projevům, a to jak poetickým, tak epickým. Tento vývoj autorka popisuje a interpretuje jak na příkladech dětí, u nichž se čtení ani psaní nestalo příliš oblíbeným, a jedná se tedy o školní text vzniklý z příkazu učitele, tak na příkladech nadšených čtenářů a psavců.

Ačkoli by se mohlo zdát, že není jednodušší úkol než získat dětmi psané texty, neboť již od první třídy děti procvičují psaní, i když na začátku cvičení pro rozhýbání ruky písmo příliš nepřipomínají, opak je pravdou. Jak sama autorka uvádí, povinné školní psaní příliš dětské invence nevyžaduje. Především v první a ve druhé třídě se jedná hlavně o opisy písmen, slov nebo cvičení z učebnic. Až ve chvíli, kdy dítě techniku písma ovládne, je možné přistoupit k výrazovému psaní. I. Viktorová zde rozlišuje pojmy, které převzala od Emilie Ferreirové – písemnou soustavu a písemnou kulturu. Písemnou neboli skripturální kulturou nazývá Viktorová „institute a tradice psaní a zacházení s texty, začlenění písma a písemně fixovaných textů do společnosti. A také ocenění písma a psaní. Z hlediska socializace je její ovládnutí mnohem delším a složitějším procesem, který vlastně trvá po celý náš život (Viktorová, 2009, s. 78–79).

Na tomto místě se nabízí úvaha nad platností tohoto výroku přeneseného do oblasti čtení a čtenářství, které se autorka rovněž nevyhýbá, kdy by pojem skripturální kultura byl zaměněn za pojem čtení s porozuměním, funkční čtení či čtenářská kompetence. Viktorová stejně jako mnozí čeští i zahraniční autoři reflektuje propojenost čtení a psaní, kdy poukazuje na fakt, že dnešní výuka je zaměřena především na diskurzivní model, tedy učení „se textům prostřednictvím textu“ (Viktorová, 2009, s. 80), a tedy jakousi textovou cirkulaci. Aby mohl diskurzivní model fungovat, je třeba nejprve se s texty seznámit – k čemuž dochází prostřednictvím prvně rodičovského, později školního předčítání. Již od narození je dítě schopno naslouchat nahlas čtenému textu, později si ukazovat v knize, jak takový text vypadá a spojovat si vyslovené s napsaným. Dostává tedy příklad jak autorského textu, tak jeho grafického zpracování, které pomocí hry napodobuje.

Viktorová své výstupy opírá o příklady především mimoškolních textů žáků již od předškolního roku či první třídy ZŠ, tedy lze logicky namítnout, že v první třídě ještě nebude o jaký souvislý text se opřít a analyzovat jej, neboť děti se zde během celého roku teprve učí psát. A to i v případě, že již některá písmena v tiskací podobě ovládají dříve. Nicméně i tak jsou děti schopny zpracovat např. pohádkovou knížku v grafickém tvaru tak, že písmo pouze napodobují vlnovkami. „Jedná se bezesporu o text, nikoliv o obrázek, který může být dále ‚přečten‘ jako pohádka... Dítě může číst samo, i žádat po dospělém, aby mu text přečetl, s vírou, že dospělí přečtou jakýkoliv text, i ten nečitelný, protože v jejich zkušenosti dospělí pro děti nečitelné texty běžně čtou“ (Viktorová, 2009, s. 54).

Při úvahách nad výsledky výzkumů, kterých se česká školní populace v porevolučních letech zúčastnila (PISA, PIRLS), a zároveň pročitání a prohlížení spisovatelských výsledků dětí mezi 7. a 11. rokem života, autorka mezi řádky nabízí myšlenku, zda by nebylo vhodnější gramotnostní dovednosti hodnotit spíše dle vyjadřování dětí, v tomto případě písemného. Na vlastní tvorbě se nejlépe ukáže, jak žák textu rozumí, zda chápe nejen gramatická, ale i grafická pravidla ztvárnění, a umí nastavit cíl, kterého textem dosáhne, tedy zvládne nejen samu techniku psaní, ale rovněž naplní umělecko-estetické hledisko. Zároveň je možné z textu vysledovat, pro koho je určen, komu je směřován, tedy jakým směrem je napřena jeho socializační funkce – pohádkové texty mohou vznikat pro rodiče, časopisy plné křížovek, krátkých článků či komiksů bývají určeny spolužákům, básničky či říkanky pro pobavení určité skupiny, památníky primárně pro výměnu textů či obrázků.

Autorka na konkrétních příkladech ukazuje, jak děti při tvorbě textu postupují: nejprve převažuje především nápodoba bez výrazného rozlišení koncepce a žánru – děti použijí od každého autora znak, který jim vyhovuje po stránce sluchově estetické, neboť na počátku převládá inspirace vysloveným, později dochází k žánrovému tříbení, poučení z výuky, čím se který koncept a žánr vyznačují, jak se používají, a žáci se naopak pomocí psaného textu učí lépe vyjadřovat slovem. „Spojení s určitou oblastí kultury, funkce textu a možnosti, jak s ním zacházet, jsou pro děti velmi důležité a podporují nejen schopnost třídit texty a orientovat se v jejich druzích, ale také je začlenit a tedy správně používat“ (Viktorová, 2009, s. 112).

Autorka pro jasné pochopení vysvětluje vše na příkladových textech. V publikaci nejprve popisuje, jakým způsobem texty dělí a uvádí jejich druhy, následuje oddíl prvního shrnutí textů, kde čtenáře krátce seznámí s typy textů, které děti v jednotlivých ročnících tvoří, a v poslední, nejobsáhlejší části knihy se věnuje hlubšímu rozboru konkrétních textů. Některé texty proto posuzuje dvakrát – čtenář o nich získá při obojím čtení v podstatě identické informace, i když se podruhé jedná o posudek textu z jiného hlediska. I některá zhodnocení úmyslů, s jakými byl text psán či jakým způsobem byl směřován, lze posuzovat jako víceméně odhad autorky – není jisté, zda z textu, kde se prolínají témata mluvící houby, hororového vyznění říkanky *Měla babka, čtyři jabka* a Erbenových básní *Svatební košile* a *Vodník*, je možné usuzovat, že pisatelka touží po dospělosti a používá v textu témata přechodových rituálů – houba jako zdroj otěhotnění, *Svatební košile* evokující svatbu a *Vodník* manželství a dítě. Autorka zde neuvádí, že by šlo o informace

přímo získané od pisatelky, tedy jde spíše o vlastní interpretaci obsahu textu, která se nemusí nutně prolínat s realitou.

I přes tento drobný nedostatek však nelze práci Idy Viktorové upřít nové a jedinečné zpracování a posouzení dětských textů z pohledu vnímání a ovlivňování tvorby textů okolními vlivy a sociálním prostředím, kdy se na technickou stránku pohlíží pouze z hlediska věkového postupu, nicméně převládá rozbor esteticko-uměleckého vnímání psaného literárního textu dětmi jako jejich reakce vyjadřující postoj k literatuře a aktuálním tématům ve společenském okolí dítěte.

Petra Tužilová
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky

Literatura

Pražská skupina školní etnografie. (2005). *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum.

Elliott, J., & Place, M. (2002). *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie.*

Praha: Grada

Publikace *Dítě v nesnázích* byla napsána pro širší odbornou i laickou veřejnost. Autoři pedagog a psycholog Julian Elliott i psychiatr Maurice Place působí v klinické praxi a mají za sebou řešení mnoha problematických případů v oblasti diagnóz dítěte v nesnázích v dětských a zdravotnických zařízeních ve Velké Británii. Publikace má jedenáct kapitol zabývajících se jednotlivými problémy a poruchami u dětí, jejich příčinami, možnostmi terapie s následnými podpůrnými opatřeními. Na posledních stránkách najdeme i slovníček lékařské terminologie.

V úvodní kapitole jsou popsány možnosti hledání příčin problémů, čeho si u dítěte všimnout, co je v jeho chování normální a co již může být faktorem ohrožení. Každé dítě je individualitou a při jeho výchově by mělo převlá-

dat bezpečí a láska, aby se z něho stal stabilní jedinec, samostatně uvažující a tvořící si objektivní náhled na svět a společnost. Velmi výstižně péči o dítě vyjadřují slova: péče, důslednost a kontrola, v angličtině to vystihují tři „C“: *care, consistency, control* (s. 11).

Pokud nastane problém ve výchově nebo se dítě ocitá v nesnázích, měli bychom vše řešit pomocí hodnocení celé situace a přistupovat k problému strukturovaně – získat dostatek informací o daných potížích dítěte. V odborné literatuře i v praxi se lze setkat s mnoha různými definicemi toho, co je ohrožené dítě. Problémy, obtíže dětí jsou například definovány Radou Evropy OSN a Světovou zdravotnickou organizací (WHO). Psychickou deprivaci chápeme jako nedostatečné uspokojování psychických potřeb dítěte po určitou dlouhou dobu. Mezi základní psychické potřeby dítěte patří potřeby podnětové stimulace, emoční vazby, nezávislosti, osobní identity. Sociálně ohrožené dítě lze charakterizovat jako dítě ohrožené psychickou deprivací, tj. neuspokojováním těchto psychických potřeb nebo třeba jen jediné z nich.

Z tohoto hlediska řešíme případy:

- zanedbávání dítěte, tzn. vážné opomíjení rodičovské péče nezbytné pro dítě v rámci jeho výživy, hygieny, pravidelnosti školní docházky atd.;
- zneužívání dítěte, tzn. využívání dítěte k potřebám vlastní práce, manipulování s dítětem nebo i sexuální zneužívání;
- týrání dítěte: tělesné či psychické.

Všechny uvedené formy špatného zacházení s dítětem vedou k psychické deprivaci, a tudíž k ohrožení správného psychického vývoje a následně k utváření myšlení, postojů a hodnot dítěte vůči společnosti (Nadace Sirius, 2008). Autoři v dalším bloku charakterizují nejčastěji používané intervenční techniky. I u nás se využívá: rozhovor, terapie hrou, skupinová terapie, terapie prostředím. Jsou popisovány jednotlivé případy a zvolené techniky přístupu. Čtenář je vtažen do obsahu s možností určité konfrontace z hlediska dosaženého pokroku, cíle.

Vývoj a výchova dítěte probíhá za normálních okolností v rodině.

S jakými variantami problémů v rodině se nejčastěji setkáváme?

- Rodina nemůže dobře plnit péči o dítě. Důvodem může být špatná finanční situace rodiny.

- Rodina neumí pečovat o dítě. Situace nastane z neznalosti či nepoznání, co je to funkční rodina.
- Rodina nechce řádně pečovat o dítě, dítě fyzicky zneužívá, týrá, nutí k práci nebo je odloží hned po narození apod.

Pro dokumentaci velmi diskutované otázky lze uvést statistický údaj Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky: nejvíce se vyskytují případy, kdy se rodina dostává do ekonomických problémů, tj. dlouhodobě neplatí nájem, splátky za půjčky, nepracuje, nevystačí s dávkami apod. Na druhém místě je pak neplnění socializační a výchovné funkce rodiny (*Informační portál pro...*, 2012).

Autoři publikace věnují rodinné terapii výraznou pozornost. Domnívám se, že v současné době by měla být tato intervenční technika pomoci na předním místě. Jako speciální pedagog pohybující se a pracující především s dětmi předškolního věku mohu dokumentovat a otevřeně říci, že přibývá „nevychovaných dětí“, se kterými si jejich rodiče často ani neví rady. Úloha dnešní rodiny je pod silným tlakem společnosti ze všech stran a dítě se stává jakýmsi subjektem, který nezapadá do „hry dospělých“. Existenční priority rodiny se v současnosti dostávají na přední místo před kulturně výchovnou, sociálně psychologickou a emocionální funkcí rodiny.

Jaký je cíl rodinné terapie? Seznámit se s mechanismy opakujících se problémů, objasnit jaké vlivy a okolnosti samotný problém udržují, následně pomoci najít rodině cestu ze začarovaného kruhu a aktivovat vlastní „ozdravné“ síly rodiny. Autoři pojednávají o možnostech diagnostického a terapeutického hlediska a zdůrazňují dominanci komunikace, rozbor vzájemných vztahů v rodině a důsledků stresových situací. Nejrozšířenější způsob rodinné terapie je založen na přístupu každodenních interakcí a vlivu chování jednoho člena rodiny na ostatní. Autoři vycházejí z nejnovějších výsledků výzkumu, které uvádějí, že účinnost rodinné terapie je u 76 % případů asi deset měsíců po ukončení terapie. Zlepšení se však vytrácí po pěti letech od skončení terapie.

Velmi aktuální je v současné době i téma popsané v oddíle 7 – *Neposlušnost a opoziční chování u malých dětí*. Popisovaný jev není neznámý ani u nás a jak jsem již uvedla, je nutné se v terapeutických programech na všech frontách zaměřit na rodinu jako celek s možností opakované terapeutické podpory a dlouhodobějšího sledování problematických případů. Předpokladem úspě-

chu je spolupracující, vnímavá, citlivá rodina, což v mnoha případech bývá značně obtížné z časových a finančních důvodů zainteresovaných stran.

Publikaci lze také ocenit pro praktičnost výčtu specializovaných organizací zabývajících se pomocí dítěti a seznamem literatury za každým tematickým blokem. Čtenář má tak možnost ihned reagovat či si konkrétní obsah tématu rozšířit a dohledat. Dovolím si uvést doplňující informaci: nejobsažnější sekci webových stránek v ČR je <http://www.ohrozenedite.cz/> (Nadace Sirius, 2008). Nabízí adresář organizací poskytujících ohroženým dětem podporu – zde je možné vyhledat organizace buď na základě regionálního hlediska, nebo dle typu poskytované podpory.

Třetí oddíl knihy je již věnován problematice jednotlivých diagnóz a každá je pak rozpracována dle struktury: prevalence, nejčastější výskyt u skupin dětí, diagnostika, intervenční přístupy, možné zajištění péče a následky v dospělosti. I když oba autoři jsou cizinci a popisují kazuistiky ze své klinické praxe ve Velké Británii, je zde mnoho prvků, podobností a adekvátních případů zapadajících i do prostředí českého.

Odborník, laik, rodič, terapeut je pak přes uvedené kazuistiky vtažen do situací skutečných případů, s možností konfrontovat si tyto v rámci jedné diagnózy nebo pomocí souvisejících příznaků. Jsou zde uvedeny nejčastěji se vyskytující obtíže u dětí: odmítání školy, poruchy pozornosti a hyperaktivita, porucha chování, vyrušování ve škole a ve třídě (tyto kapitoly bych pro návaznou problematiku řadila za sebou), dyslexie, poruchy příjmu potravy (mentální anorexie a mentální bulimie), drogové závislosti a deprese u dětí. Tady se nabízí uvést příklad: mentální anorexie je považována za nemoc s nejvyšší mírou úmrtnosti mezi psychiatrickými poruchami. Na internetu můžeme nalézt svépomocné skupiny lidí – anorektiků, kteří si vyměňují zkušenosti, diskutují o jídle, radí si, jak zvládnout kritické období, jak začít normálně jíst. I tato forma pomoci má svůj nezpochybnitelný význam (Rodná, 2011).

Alarmující je kapitola pojednávající o depresích. V dobách nedávných byla tato diagnóza přiřazována dospělým. Dnes jsou ordinace klinických a dětských psychiatrů „obléhány“ ve větší míře pacienty – dětmi. Společným prvkem vzniku a spouštěcím mechanismem depresí mohou být genetické vlivy, ale i život dítěte v rodinném depresivním prostředí či s depresivním rodičem.

Autoři věnují také velkou pozornost drogovým záležitostem a traumatizujícím, stresovým situacím: rozchod, rozvod rodičů, sexuální zneužívání, násilí

v rodině, úmrtí blízké osoby. Všechny uvedené příčiny jsou dnes uváděny na seznamu nejčastěji se vyskytujících případů dětí v nesnázích. Ve Velké Británii existuje celá řada organizací a spolků, na které je možno se obrátit při jakýchkoliv potížích u dětí. Denní stacionáře nabízejí intenzivnější terapie, dobrovolnická centra s odborně proškolenými pracovníky poskytují podporu a praktické rady při řešení problémů.

Za pozornost by stál i pohled na ohrožené zdravotně postižené děti. Tato problematika nemá u nás samostatný publikovaný odborný materiál. Děti se zdravotním postižením mohou mít rovněž potíže a ocitnout se v pozici dětí v nesnázích, traumatických a stresových situacích. Mezinárodní výzkum ukazuje, že zdravotně postižené děti v celém rozsahu postižení nesou výrazně vyšší riziko například všech forem zneužívání než děti běžné, intaktní populace (Miller, 2002).

V České republice pracuje Orgán sociálně právní ochrany dětí (OSPOD.) Je to státní orgán, který zabezpečuje sociálně právní ochranu dětí. Jedná se o ochranu práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu a ochranu oprávněných zájmů dítěte. Úloha OSPOD spočívá především ve *vyhledávání ohrožených dětí* vyžadujících zvláštní ochranu a vedení evidence dětí a jejich rodiny, kde bylo zjištěno nebezpečí ohrožení zdraví či vývoje dítěte a v neposlední řadě poskytnutí okamžité pomoci dětem, které jsou na životě či zdraví ohroženy. Rodinám poskytují nebo zprostředkovávají poradenství a mohou iniciovat soudní řízení o výchovných opatřeních. Působí na rodiče, aby plnili své povinnosti vyplývající z rodičovské zodpovědnosti, případně působí ve smyslu obnovení narušených funkcí rodiny.

Sociálně právní ochranu zabezpečují sociální pracovníci, kurátoři pro mládež a protidrogoví koordinátoři. Sociální pracovníci jsou klíčovými osobami v péči o ohrožené děti, proto jsou v časté spolupráci se školami, školskými zařízeními, zdravotnickými zařízeními a dalšími státními či nestátními organizacemi (*Informační portál pro...*, 2012).

Na webových stránkách Linky bezpečí ČR můžeme vyhledat informace, kdy tato organizace řeší v průměru až téměř tři sta telefonátů dětí denně. Nejčastějším problémem jsou rodinné vztahy, pětinu z celkového počtu hovorů tvoří problémy s láskou a partnerstvím. Stále více hovorů se týká také šikany, sexuálních témat, sebevražedných tendencí a sebepoškozování. Také přibývá tělesného týrání, v tematických hovorech Linky bezpečí i syndromu zneuží-

vaného a zanedbaného dítěte. Statistiky uvádějí od roku 2006 vzestupnou tendenci této problematiky. Nejvíce vyhledávají odbornou pomoc především děti a dospívající, zejména dívky (*Informační portál Sdružení...*, 2010).

Uvedené příklady jsou pro nás všechny výzvou k ještě efektivnější a důslednější prevenci. Knihu mohu vřele doporučit všem, kdož mají děti, vychovávají děti, pracují s dětmi ve školství, v oblasti sociální i zdravotnické. Zcela určitě by tato publikace neměla chybět v knihovně každé školy či výchovně-vzdělávací instituce, neboť představuje vysoce obsahově hodnotný materiál s obsáhlým výčtem kazuistik, s jejich klíčovými příznaky a s možnostmi vhodných intervenčních zásahů, které nabízí čitateli konkrétní návod vhodný k aplikaci u dětí, klientů ve specifických životních situacích a zároveň nás vyzývají k zamyšlení nad celou problematikou.

*Yveta Odstrčilíková,
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
Katedra speciální pedagogiky*

Literatura

- Elliott, J., & Place, M. (2002). *Dítě v nesnázích: Prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada.
- Informační portál pro orgány sociálně-právní ochrany dětí* (2012). Dostupné z: <http://www.ospod.cz>
- Nadace Sirius (2008). *Monitoring problematiky ohrožených dětí v České Republice*. Dostupné z: http://www.nadacesirius.cz/soubory/Brozura_Sirius_A5_nahled.pdf
- Miller, D. (2002). *Disabled children and abuse*. London: NSPCC. Dostupné z: http://www.nspcc.org.uk/inform/research/briefings/disabledchildrenandabuse_wda48224.html
- Informační portál Sdružení Linka bezpečí* (2010). Dostupné z: <http://www.linkabezpeci.cz>
- Rodná, K. (2011). Zaostřeno na: Mentální anorexii. *Psychologie dnes*, (5). Dostupné z: <http://www.portal.cz/casopisy/pd/ukazky/zaostreno-na--mentalni-anorexii-/44519/>

Mandíková, D., & Trna, J. (2011). *Žákovské prekoncepce ve výuce fyziky*.

Brno: Paido.

Tato zajímavě a velmi čtivě napsaná publikace nazvaná *Žákovské prekoncepce ve výuce fyziky* je určena učitelům fyziky, studentům učitelství fyziky, ale také žákům a studentům, které fyzika baví.

Celá publikace je rozdělena do 12 hlavních kapitol. Prvních pět kapitol má převážně teoretický charakter. Autoři používají v názvu svého díla pojem prekoncepce, který považují za synonymum pro termín prekoncept (viz s. 11), což pečlivě vysvětlují v první kapitole nazvané *Prekoncepce a konstruktivismus*. Kapitola 2 *Prekoncepce a koncepce* je zaměřena na pojetí žákovských prekonceptů a koncepcí, na jejich typické znaky a na jejich správnost či nesprávnost. V navazující kapitole 3 *Diagnostika prekonceptů* se autoři zaměřují na metody a nástroje diagnostiky prekonceptů. Zajímavé jsou také kapitoly 4 *Výukové strategie využívající správné prekoncepce* a kapitola 5 *Vzdělávací postupy zaměřené na překonávání chybných prekonceptů*, která obsahuje velmi cennou nabídku konkrétních výukových technik, např. techniky analogie a přemostění, kognitivního konfliktu nebo autoreflexivního aktivního učení žáka. Následují přehledně zpracované a prakticky zaměřené kapitoly 6–11, které obsahují příklady chybných žákovských prekonceptů v mechanice, termice, elektřině a magnetismu, optice nebo v tématech gravitace a astronomie či energie a které činí z této publikace nesmírně cenný zdroj oborově didaktických informací. Přihlédneme-li k množství obrázků, náčrtů a logických schémat, je potřeba ocenit také názorné zpracování celého textu, který je proto vhodný také pro žáky a studenty nižších stupňů škol (ne pouze pro učitele a studenty na vysokých školách). Přesto z hlediska volby oblastí fyziky, na kterých jsou prezentovány příklady chybných prekonceptů, postrádám např. oblast mechanika tuhého tělesa, mechanika kapalin a plynů, oblast struktury a vlastností jednotlivých skupenství látek a jejich skupenských změn nebo oblast mechanické kmitání a vlnění, která by mohla být z pohledu chybných žákovských prekonceptů jistě velice zajímavá.

Charakter publikace je teoreticko-empirický. Ztotožňuji se s názorem autorů, že jejich dílo může být přínosem také pro vysokoškolské odborníky v oblasti fyziky, kteří se zapojují do vzdělávání studentů na univerzitách. Čtenářům je srozumitelně a poutavě nabízena oblast prekonceptů z mnoha hledisek,

kteřá jsou doplněna o výukové strategie využívající správné prekoncepce, o vzdělávací postupy zaměřené na překonávání chybných prekonceptů včetně konkrétních fyzikálních příkladů a o jejich rozbor z hlediska užitých prekonceptů (ať správných, nebo chybných). V době, kdy klesá zájem žákovské populace o studium fyziky, se nabízí ještě další rovina posuzované publikace, a to rovina motivační.

Jako vysokoškolská pedagožka a zároveň jako středoškolská učitelka fyziky na gymnáziu vysoce oceňuji celkové pojetí, jaké autoři pro svou publikaci zvolili. Ocenění si zaslouží také jejich snaha poskytnout učitelům v praxi návody a doporučení, které vedou k překonávání chybných žákovských prekonceptů. Jsou zde uvedeny konkrétní ukázky žákovských úvah, jejich typické odpovědi, správné odpovědi a metodické poznámky, které musí uvítat snad každý učitel fyziky, jemuž se publikace *Žákovské prekoncepce ve výuce fyziky* dostane do rukou. Celý text není tedy jen popisem klasických didaktických východisek, je také úspěšným pokusem o jejich aktualizaci v kontextu moderního fyzikálního myšlení. Je přehledný a dokládá znalost terénu, pro který je určen. Studentům v pregraduálním studiu učitelství fyziky může přinést škálu nových pohledů na výuku fyziky a může být motivací nejen svým obsahem, ale také vysokou formální úrovní zpracování.

Na závěr ráda uvádím, že recenzovaná publikace je fundovaným dílem z oblasti didaktiky fyziky, ve kterém autoři cílovou skupinu čtenářů skutečně výrazně oslovují. Textu knihy i přes jeho odbornost vládne srozumitelnost, kompaktnost a přehlednost sdělovaných informací. Podle mého názoru publikace nazvaná *Žákovské prekoncepce ve výuce fyziky* svým zaměřením zaplňuje volné místo v této oblasti a je bezesporu také inspirativním základem pro odbornou diskusi, kterou mohou ocenit také odborníci z řad teoretických fyziků, kteří se na fyzikálním vzdělávání podílejí.

*Jana Škrabánková
Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky a andragogiky*