

**Helus, Z., Kratochvílová, J., & Lukášová, H. (Eds.). (2012).
*Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení. Filosofická
východiska a pedagogické souvislosti.***

Praha: Asociace waldorfských škol ČR.

Sjednocující ideou této kolektivní monografie je fenomén obratu, výzvy k pozitivní humánní proměně pedagogiky, školy, vzdělávání. Specifikem recenzovaného díla je zdůvodněná vazba univerzálně nahlíženého obratu se zdánlivě partikulárním zřetelem k hodnocení. Názory na nutnost proměn jsou značně radikální.

První kapitola z pera Z. Heluse vytváří žádoucí konceptuální rámec celé publikace skrze pronikavou filosoficko-sociologickou a filosoficko-psychologickou reflexi a posléze radikální argumentaci. Zdůrazňuji atribut „filosoficko“, neboť jakkoliv autorem vybraná fakta stojí na pevné půdě sociologické, psychologické, pedagogické, je právě filosofickým sociálním a antropologickým náhledem onen konceptuální rámec povýšen na úroveň, která odpovídá situaci krize společnosti, člověka, školy a edukace. Záplaty nevelkých inovací situaci nevyřeší; vize obratu je tu přesvědčivě sdělena a zdůvodněna. Tato vize vytváří předpoklad pro možný a reálný projekt zásadních proměn vedenný humánní ideou starosti o člověka. Pedagogika je v závěrečné výzvě charakterizována lapidárně a výstižně: počíná si – krize nekrize – jako by se nic tak moc nedělo. A poněvadž mnohé nasvědčuje tomu, že se něco převratného děje, jestliže bude pedagogika při veškerém svém pedagogickém umu a při veškeré pedagogické kuráži potřebovat platnou oporu, jsou jí autorem nabízeny v dané krizové situaci vpravdě relevantní inspirační zdroje: humanistická psychologie, pozitivní psychologie a spirituální psychologie.

Druhá kapitola, jejíž autorkou je V. Spilková, eviduje s velkým rozhledem, co se na poli pedagogiky v nedávné minulosti dělo a v současnosti děje jako konání, které hledá cesty překonání starého, tradičního transmisivního modelu vzdělávání a iniciuje, připravuje, projektuje osobnostně rozvíjející koncepci vzdělávání. Tato základní idea je artikulovaně, detailně tematizována, takže pedagogika a pedagogové jsou podrobně informováni, jaké mohou být základní orientační směry možných a žádoucích proměn, onoho v 1. kapitole postulovaného obratu. Závěrečná část této kapitoly je postižením kritických míst a problémů, které brání tomu, aby osobnostně rozvíjející koncepce vzdělávání pronikala do našich škol. Podmínky jsou výstižně rozděleny na

vnitřní a vnější. Jestliže pedagogika a škola nedokáže překonat setrvačnost, stereotypy, nepřípravenost, nevzdělanost interní a nedosáhne toho, aby byla agilní politikum, hodně teoretické práce přijde nazmar. Soudíme, že pedagogika a škola má vyjít ze své odborné uzavřenosti. Je tu třeba široký diskurz, pro nějž nutno získat významné osobnosti kultury, vědy, umění, neboť v situaci degenerující demokracie diskuse pouze s politiky nikam nevedou.

Ve *třetí kapitole* shromáždil T. Zdražil pozoruhodná fakta o fenoménu lidského zdraví široce chápaného, která vypovídají specifickým způsobem o krizových symptomech světa člověka, zvláště světa dítěte v něm a světa edukace. Jde o neobyčejně užitečný obraz relevantní vzhledem k hodnocení toho, čím je současné vzdělávání, a k rozhodování o tom, čím by mohlo a mělo být. Soudíme, že prezentované výsledky rozmanitých výzkumů mají velkou důležitost, jestliže jsme přesvědčeni, že k proměnám, obratu ve vzdělávání může dojít díky „všeobecné poradě Světel Evropy“ (v Komenského smyslu), k níž má recenzovaná publikace rovněž přispět. Důvody k tomu spatřuji alespoň dva: předně to, že argumenty exaktních věd přesvědčují dnešního člověka spíše než pedagogická pojednání a úvahy o edukaci; za druhé proto, že zdraví je pro současníka hodnota, kterou staví vysoko i nejvyš ve svém hodnotovém řebříčku, nejčastěji výš než školu a edukaci. Proto může mít aspekt výzvy k obratu vytvořený v této kapitole značnou přesvědčovací sílu.

Ve *čtvrté kapitole* K. Rýdla je s širokým rozhledem po anglicky psané literatuře postulována „nová kultura učení“ jako celostní sociální a pedagogický koncept, kterým může být proměňována a proměněna nežádoucí situace vzdělávání a vzdělanosti. Při jakémkoliv hodnocení úrovně vzdělávání je přebírání koncepce fenoménu kvality z ekonomické sféry pro svět vzdělávání jako zcela specifický lidský svět naprosto scestné. Ve shodě s tématem celého díla je zde věnováno více místa plošnému testování jako měření úrovně, kvality vzdělávání, neboť požadavek plošného testování je oním plodem nežádoucího technokratického pojetí vzdělávání, na němž lze demonstrovat jeho slabiny. V různých podobách se tu ozývá teze pragmatismu o tom, že všechno, co jest, je v nějakém množství, a je tedy měřitelné. Aplikováno na vzdělávání vede nemožnost měřit neměřitelné ke krácení edukačního jsoucna o to neměřitelné. A právě ono je vzhledem k současnému stavu člověka tím podstatným, jímž nutno člověka edukací doprovázet a k čemuž jej podle možnosti přivádět. Jestliže máme při tom uplatnit standardy, tedy v autorově smyslu zcela konkrétní standardy zahrnující rozvoj žáků, jak jsou na tomto

místě myšleny; to jsou právě oni neměřitelní ukazatelé. Oprávněné jsou autorovy kritické postoje k centralizované vzdělávací politice a k politikům. K „všeobecné poradě“ nutno vytvářet sítě podobně myslících osobností, škol a organizací, které vzájemně komunikují a podporují se (odkaz na Lyotarda). Na reálnost pozitivních proměn, obrátu ukazuje autor připomenutím alternativních vzdělávacích systémů.

V *páté kapitole* J. Kratochvílová pojednala o dalším zřeteli koncepce osobnostně rozvíjejícího vzdělávání, o zřeteli školního hodnocení. Autonomie osobnosti dítěte, žáka se má soustavně projevovat v tak významné oblasti jeho školního života, jakým je hodnocení jeho výchovné, vzdělávací, edukační činnosti. Vztah učitele a žáka nabývá partnerské podoby – při žádoucí autoritě učitele – i v této sféře života dítěte, která je v tradiční škole jedním ze silných potenciálních stresorů. Autorka nahlíží sebehodnocení žáka jako stálou organickou součást školního učení a činí tak z velmi rozmanitých pedagogických a psychologických hledisek. Opírá se při tom o vlastní učitelskou zkušenost a relevantní literaturu předmětu. V prostoru osobnostně rozvíjejícího vzdělávání je pro ni školní hodnocení komplexním rozvíjícím hodnocením (tak je pojmenovává). Postuluje uplatnění takových nástrojů hodnocení, které dosáhnou na všechny složky žákovy osobnosti, na celost bytosti dítěte. V kapitole se prezentuje propracovaná všestranná, komplexní metodika školního hodnocení, které je soustavnou společnou aktivitou vyučujícího učitele a učícího se žáka. Při učitelských zkušenostech, které autorka má, by její důkladný teoretický výklad oživily některé ilustrující příklady. To by kromě oživení umožnilo čtenáři ukázat, jak mohou být při plnění cílů hodnocení rozvíjeny určité charakterové, mravní vlastnosti, ctnosti, k jakým vyšším hodnotám může žák dospívat.

Šestá kapitola H. Lukášové uzavírá svrchovaně humánním tématem kvality života dětí monografii, v níž antropologický pedagogický zřetel je tím zřetelem, který má být rozhodujícím v proměnách, obrátu vzdělávání. Ve shodě s tématem celého spisu spojuje autorka náhled na fenomén kvality života dětí s otázkami školního hodnocení. Tato organická vazba je výstižně uvedena prvními dvěma subkapitolami, po nich následuje zasvěcený systematický pedagogický a psychologický výklad pěti zřetelů růstu, rozvoje dětské bytosti v podmínkách školního vzdělávání, je-li/bude-li toto vzdělávání uskutečňováno jako vzdělávání osobnostně rozvíjící. Výklad svým způsobem doplňuje některé aspekty témat předcházejících kapitol, ať jde o biosomatický růst

dítěte, psychický rozvoj, sociální rozvoj, seberozvoj, spirituální rozvoj. V každé z těchto oblastí nahlížené ze zřetele kvality dětského života je postihováno, jak zabránit tomu, aby hodnocení žáka v jeho plném rozvoji neohrožovalo. Potěšující je, že i v tak subtilním prostoru, jakým je rozvoj spirituální, pojatý zde především jako duchovně mravní růst, se nepochybuje o možnostech, nástrojích učitelova hodnocení a žákova sebehodnocení. Jakkoliv autorka konstatuje, že v duchovní oblasti vývoje dítěte jsou v dosavadním pojetí výuky největší rezervy, rozumí těm rezervám jako příležitosti do budoucna.

Na závěr mohu jen konstatovat, že jednotlivé kapitoly recenzovaného spisu se optimálně navzájem doplňují, takže byla vytvořena monografie, která je žádoucí výzvou k tomu, aby se svět vzdělávání v Česku proměnil, obrátil k lepšímu.

Lumír Ries

*Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání*

Burkovičová, R. (2012). *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum.*

Ostrava: Pedagogická fakulta OU.

V českém pedagogickém výzkumu jsou dnes k dispozici poměrně početné a vědecky spolehlivé poznatky o tom, jaký je profil výukových činností učitelů základních škol (zejména díky videostudiím a profesiogramům). Avšak co a jak vykonávají ve své práci učitelky mateřských škol, zůstává zatím skryto. Ani podrobný přehled výzkumů předškolního vzdělávání (Syslová & Najvarová, 2012) nepřinesl o tom nějaké informace. Profesní skupina učitelek mateřských škol, ačkoli je velmi početná, nebyla dosud z hlediska profesních činností popsána.

Originální poznatky přináší nyní publikace Radmily Burkovičové, která se problematikou učitelství pro předškolní vzdělávání dlouhodobě zabývá na Pedagogické fakultě v Ostravě. V recenzované knize vytyčuje jako zásadní úkol poznat reálné profesní „činnosti, jejichž vykonávání učitelem mateřské školy je pozorovatelné“. Autorka (podobně jako mnohé odbornice pro předškolní vzdělávání) používá termín „učitel“, protože ten je legislativně zakotven

(především v zákonu 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících). Působí to ovšem nepatříčně: Vzhledem k faktické genderové struktuře této profese (v ČR je více než 25 000 žen – učitelek a jen asi 8 mužů – učitelů v mateřských školách) je to nesmyslné a měli bychom v pedagogických textech důsledně psát jen o učitelkách.

Kniha má v podstatě dvě části: První část je teoretická, druhá popisuje provedený výzkum a jeho výsledky. V úvodní kapitole autorka nejprve velmi fundovaně pojednává o fenoménu činnost, a to z hlediska psychologického, sociologického a pedagogického. Důležitá je druhá kapitola, která objasňuje základní dimenze profesní činnosti učitele, tj. kvalifikaci, kompetenci a kvalitu. V diskusi různých pojetí, která se zabývají vztahem mezi profesní činností učitele a kompetencí (V. Švec, J. Vašutová, T. Janík aj.), autorka zdůrazňuje (ve shodě s M. Kurelovou), že předtím, než se snažit o striktní vymezení učitelských kompetencí, je vhodnější identifikovat reálné pracovní činnosti: Tedy „nejprve zmapovat pracovní činnosti, a tak získat informaci o nárocích na konkrétní pracovní pozici“ (s. 34).

Domnívám se, že toto je zcela racionální a opodstatněný přístup. Měl by být principem uplatňovaným i při vytyčování profesních kompetencí jiných skupin učitelů než jen učitelek mateřských škol. Tedy namísto teoretických návrhů a preskripcí o požadovaných kompetencích učitelů vycházet nejprve z toho, co reálně učitelé vykonávají, které činnosti to jsou a s jakou četností jsou prováděny, a pak teprve příslušné kompetence vymezovat. Tedy *evidence-based theory*, kterýžto princip by měl být v pedagogickém projektování důsledně uplatňován.

Výzkum Burkovičové měl dvě složky: Nejprve byla získána „narativní data“ z terénu, a to prostřednictvím písemných výpovědí souboru učitelek o tom, které druhy profesních činností během týdne vykonávají. Originální bylo zadání, které bylo učitelkám předloženo:

Kdybich byla neustále s vámi, po celých dnech, v každém z prostředí, v němž jste se pohybovala v průběhu námi stanoveného týdne, které činnosti učitelky mateřské školy bych viděla, že jste je vykonávala? Kritériem pro vaše rozhodnutí, zda jde o činnost, je její pozorovatelnost druhým člověkem.

V záznamových arších se tak objevil určitý repertoár činností, které byly respondentkami různě pojmenovány. Na základě kvalitativní analýzy výpovědí autorka sestavila „Sumář profesních činností učitelky MŠ“, tříděný do tří

kategorií. Jednotlivé druhy činností jsou doprovázeny údaji o jejich četnostech. Samozřejmě písemné výpovědi učitelek nedostačují plně k formulování věrohodných poznatků o profilu profesních činností učitelek MŠ, a proto autorka provedla verifikační doplnění.

Verifikace spočívala v pozorování reálně vykonávaných profesních činností učitelek. Byl proveden videozáznam činností učitelek s dětmi jak v mateřské škole, tak mimo ni, a to od ranního vstupu do školy až do odchodu z ní. Pozorování se provádělo u 10 učitelek, vybraných z širšího souboru, které byly ochotny se podrobit pozorování a záznamu svých činností kamerou. Vždy dvě učitelky reprezentovaly určitou skupinu podle délky pedagogické praxe v mateřské škole.

Je užitečné, že autorka podrobně popisuje relevantní okolnosti tohoto šetření, které probíhalo v naturalistickém, autentickém prostředí, realita nebyla ovlivňována žádnou intervencí, žádným ošetřením zjištěné situace nebo změnou v terénu. Přesto konstatuje i to, že mohlo docházet k určitému zkreslení tím, že se učitelky připravovaly na své činnosti důkladněji a promyšleněji v době, kdy probíhalo pozorování. K tomu dodávám, že nějakou roli (jakou?) mohlo sehrát i to, že všechny pozorované učitelky byly zároveň studentkami v kombinovaném oboru Učitelství pro mateřské školy a výzkumná pracovnice se s nimi znala a pravidelně stýkala, jak uvádí.

Hlavní výsledky celé práce spočívají v tom, že zaznamenané reálné činnosti učitelek byly analyzovány a byl sestaven Strukturovaný koncept (seznam) druhů profesních činností reálně vykonávaných učitelkami mateřské školy. V závěru publikace jsou formulována určitá doporučení pro praxi (zvláště týkající se přípravného vzdělávání učitelek) i úvahy o nutnosti opakování podobného šetření v jiných mateřských školách. Tady by se nabízelo např. srovnávací šetření o profesních činnostech učitelek MŠ, jež jsou absolventkami středních odborných škol (zatím většina učitelek) a těch, které prošly studiem v bakalářských programech pedagogických fakult.

Práce R. Burkovičové je rozhodně velmi užitečná a z výzkumného hlediska originální. Nejen tím, že přináší u nás poprvé originální zjištění o reálných profesních činnostech učitelek mateřské školy, ale také úzkostlivou snahou autorky o dodržování přesných požadavků na realizaci terénního výzkumu a kvalitativní analýzy dat. Velký přínos publikace vidím také v tom, že může být iniciačním příkladem k tomu, aby se český pedagogický výzkum intenzivněji

než dosud zabýval také tématy předškolního vzdělávání a subjektů s ním spojených.

Jan Průcha
nezávislý expert

Literatura

Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515.

Horňáková, K., Kapálková, S., & Mikulajová, M. (2009). *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let.*

Praha: Portál.

V roce 2009 vyšla na českém trhu kniha slovenských autorek K. Horňákové, S. Kapálkové a M. Mikulajové s aktuálním názvem *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Kniha je praktickou příručkou a průvodcem pro rodiče a vychovatele dětí s možností získat radu, kdy a na koho se obrátit v případě potíží a jak trénovat jednotlivé komunikační strategie s dětmi. Autorky spojily své odborné poznatky z oblasti zkoumání vývoje dětské řeči, neboť všechny tři se věnují logopedii a problematice vývoje řeči a jejich poruchám. Mají také bohaté zkušenosti z rolí matek. Přístup autorek k danému problému překračuje tradiční rámec obdobných publikací. Cílem knihy je podporovat správný řečový vývoj dítěte v období od narození do tří let.

V dětské populaci bezesporu přibývá řečových vad. Narůstají i počty dětí, které ve třech letech ještě nemluví. Logopedické ambulance i logopedické třídy jsou rok od roku plnější. Ze své praxe logopeda mohu potvrdit, že i přes dostatečnou osvětu v oblasti logopedie a využívání správných komunikačních vzorů řeči u dětí, se stále častěji setkáváme s dětmi předškolního věku, které nastupují do základní školy a jejichž řeč je „patlavá“.

Publikace obsahuje předmluvu, úvod a dalších pět kapitol, které jsou pro svou formu otázek a odpovědí velice blízké čtenáři. K zaujetí přispívá i dvojbarevný text doplněný ikonami s důležitými hesly, která vedou k lepší orientaci při vyhledávání jednotlivých témat. *První kapitola* je věnována komunikačním strategiím. Komunikace „tváří v tvář“ je účinným prostředkem jak napodobit

mluvený vzor. Mnohdy z pozorování vlastního dítěte zjistíme, co mu dělá potíže, co se mu při komunikaci daří. Je důležité ponechat dítěti čas na vyjádření, sledovat jeho zájem a především podpořit řečové spoje opakováním. Autorky čtenářům přibližují i další strategie, jako jsou řeč těla včetně gest, mimiky, střídání rolí při komunikaci. Rozšiřují možnosti užití technik pojmenování a modelování, když si dítě osvojuje správné vzory a zvuky. V druhé části této kapitoly se autorky soustředí na postup rozvoje komunikace formou otázek a odpovědí. Příjemným oživením publikace je minitest, kterým si čtenář může ohodnotit, zda je či není efektivním komunikačním partnerem.

Druhá kapitola knihy řeší problematiku důležitosti neverbální roviny řeči a jejího přechodu k řeči verbální. Autorky rozdělily časovou etapu od narození dítěte do tří let na šest fází. Čtenář má tak možnost vybrat si období řečového vývoje dítěte, které ho nejvíce zajímá. V období nezáměrné komunikace (0–8 měsíců) uvádějí autorky výčet nejrůznějších her, využití pohybů těla, napodobování, které vycházejí z každodenních činností dítěte a mohou vést k osvojování řeči.

Trojice autorek knihy poukazuje v období záměrné komunikace (8–12 měsíců), kdy má dítě již vlastní hru, na rozvoj sluchového vnímání s radou všimnout si, o co má dítě zájem a zda jeho reakce na podněty, například zvukové, jsou přiměřené, neboť dítě rádo napodobuje. I sluchově postižené dítě se může vyvíjet do této chvíle adekvátně.

Přichází období prvních slov. Dítě pojmenovává předměty svým vlastním slovníkem, často používá onomatopoeie: bú – kravička, ham – jakékoliv jídlo, apod. Autorky upozorňují na důležitost faktu, aby dítě vždy dostalo na svůj řečový podnět zpětnou vazbu – správný řečový vzor ze strany komunikujícího okolí. Dítě si rozvíjí vlastní slovní zásobu, pokud mu nabízíme nové hry s využitím poznávání vlastního těla, manipulací s předměty: starý telefon – haló, haló. Využíváme prvního kontaktu s plastelínou, pískem, vodou ve smyslu hry s napodobováním. Publikace oplývá radami a nápady na řečové hry i v dalších obdobích: dvouslovného spojení (18–24 měsíců), období rozvitých vět (24–30 měsíců) a období souvětí (30–36 měsíců). Větší pozornost je v publikaci věnována i morfologicko-gramatické rovině řeči v egocentrickém období (1,5 roku) řečového vývoje dítěte. Autorky velmi dobře zkombovaly a zapracovaly poznatky z výzkumů řečového vývoje intaktního dítěte do zmíněných věkových období.

Obsah *třetí kapitoly* je věnován výběru vhodných knih pro děti od šesti měsíců do tří let a upozorňuje na důležitost podnícení zájmu dítěte o knihu. Rodič zde nalezne návod k výběru adekvátní knihy v jednotlivých vývojových obdobích do tří let dítěte a může se seznámit i s technikami jejich čtení. Výběr by měl splňovat následující pravidla: jednoduchý příběh, s textem trojslovných, čtyřslovných vět, hodně obrázků, neboť dítě již v tomto období samo pojmenovává. Tak například: „Co čte Míša?“ (18–24 měsíců). Je to období dvouslovných vět. Vhodnou knihou je pohádkové leporelo pro nejmenší.

Čtvrtá kapitola je příspěvkem k osvětě a zamyšlením se nad otázkou, zda je porucha vývoje řeči závažným problémem. Autorky se v této kapitole zamýšlejí nad souvislostmi narušeného vývoje řeči v komparaci s celkovým vývojem dítěte. Raná intervence s rozvojem komunikačních schopností by měla probíhat u všech dětí s narušeným vývojem řeči. Autorky vyjadřují i názor, který je cennou radou a je určen logopedům i rodičům – nečekat, až se dítě rozmluví, ale zahájit intervenci co nejdříve. V dalších pasážích čtvrté kapitoly se dočteme o obtížích během vývoje komunikačních schopností u vybraných poruch řeči. Problematika vývojových vad řeči by zasloužila jistě větší pozornost. Autorky se soustředily jen na vybrané oblasti s cílem poskytnout návod, kdy vyhledat logopedickou pomoc.

Pátá kapitola, nazvaná *Fórum aneb Nejčastější otázky rodičů*, nás upoutává názory a poradenstvím autorek v odpovědích na dotazy rodičů, které se týkají zejména: ovlivnění mluvy a výslovnosti dítěte častým sledováním televize, sezením u počítače či opakovanými záněty středouší nebo zvětšenou nosní mandlí, adenoidní vegetací. Nermalou pozornost věnují autorky i otázce bilingvismu. Nalezneme zde informace, co je přirozený a intenční bilingvismus. Výstižné a podnětné jsou i odpovědi na otázky, které jsou spojeny s bilingvní výchovou v dvoujazyčných rodinách v současnosti. Autorky se v kapitole zaměřují i na otázky rodičů v oblasti současných nejčastěji se vyskytujících fenoménů, ovlivňujících logopedické hledisko reedukace řeči jako je dlouhodobé cumlání dudlíku nebo zkrácená jazyková uzdička. Autorky zmapovaly také další faktory inhibující fyziologické funkce orgánů participujících na mluvení.

Poslední stránky publikace jsou doplněny o malý slovník odborných termínů, které pohotově čtenáři doplní čtené informace.

Kvalitní publikace tohoto zaměření jsou na našem trhu vítány. I když autorky jsou ze Slovenské republiky a využívají poznatků se svými dětmi, mnozí

z nás i v České republice objevíme jistou analogii – podobnost problémů, se kterými se potýkáme u svých ratolestí nebo klientů. Kniha nás velmi srozumitelným způsobem zaujme nejen odborným přístupem autorek, ale bezesporu i obsáhlým výčtem praktických rad. Čtivost této publikace vychází ze samotné problematiky, kterou řečový vývoj dítěte v ohraničeném časovém období tří let bezesporu je. V publikaci se prolínají tři roviny: poznatky z výzkumu vývoje dětské řeči, zkušenosti z logopedické praxe autorek a autentické výpovědi rodičů při tréninku řeči s jejich dětmi. Publikace zaujme i atraktivním, technickým zpracováním, které usnadňuje orientaci v obsahu. Rozvoj jazykových a komunikačních schopností u dětí v raném období věku je důležitým pilířem pro utváření jazykových a řečových kompetencí dítěte v dalším věku. Publikace se tak stává i velmi dobrým specifickým nástrojem pro oblast diagnostiky dětské řeči a komunikace v raném věku.

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