

Adresa on-line časopisu: <http://epedagog.upol.cz>

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Oponenti: Ing.-Paed. Čestmír Serafín, Dr.
RNDr. Stanislava Reiterová, CSc.
Mgr. Miluše Hutyrová
PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.
PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Mgr. Monika Müllerová
Mgr. Jana Kršková, Ph.D.

ISSN 1213-7758 tištěná verze

ISSN 1213-7499 elektronická verze

OBSAH

ČLÁNKY.....	5
K počítačovému modelovaniu a simulácii ako prostriedku pre zvýšenie názornosti vo výučbe elektrotechniky.....	7
Milan Bernát	
Aktuální problémy praktického vyučování zdravotnických předmětů	21
Martina Cichá, Zlatica Dorková	
Úvahy o vzdělávání sociokulturně znevýhodněných žáků na základní škole	31
Ivana Knausová	
Prírodovedné vzdelávanie ako súčasť integrovanej výučby v edukačnom procese na 1. stupni ZŠ.....	39
Ivana Krupová, Jana Krížová	
Etika ve vztahu učitele k žákovi: teorie a skutečnost	53
Irena Plevová, Pavel Kusák	
Syndrom CHARGE a speciální pedagogika	63
Miloň Potměšil, Jaroslava Příhodová	
Vplývajú chovateľské skúsenosti na schopnosti detí klasifikovať chordáty a bezchordáty?.....	73
Pavol Prokop, Matej Prokop	
Několik myšlenek k prezentaci tématu stáří v internetovém zpravodajství.....	87
Pavla Vyhnálková	

RECENZE	93
Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice	95
Darina Horáková	
O chorobách dětí školního věku I, O chorobách dětí školního věku II	97
Lucie Sikorová	
Praktická výchova zrakově postižených	99
Veronika Stoklasová	
Multimédia v práci učitele	101
René Szotkowski	
Rozvíjení emoční inteligence žáků	103
Václav Tvarůžka	

ČLÁNKY

K POČÍTAČOVÉMU MODELOVANIU A SIMULÁCIÍ AKO PROSTRIEDKU PRE ZVÝŠENIE NÁZORNOSTI VO VÝUČBE ELEKTROTECHNIKY

Milan Bernát

Anotácia

Príspevok je vybratou ukážkou z inštruktážnych listov pre realizáciu výučby elektrických obvodov v najmladšej vekovej kategórii edukantov.

Kľúčové slová

Vizualizácia elektromagnetických procesov, najmladší edukant.

Abstract

The contribution is a selected example of instruction sheets for implementation of visualization of electro-magnetic processes.

Key words

Visualization of electro-magnetic processes, the youngest learners.

1 Úvod

Podľa našich skúseností z výučby na rozličných stupňoch školy vyjadrujeme názor, že u začínajúcich edukantov je najvhodnejšie teóriu elektrických (aj elektronických) obvodov vysvetľovať zjednodušene, a to na základe didaktických postupov osvojovania vedomostí opierajúcich sa v prvej fáze ich aplikácie o známe a konkrétne javy, ktoré až postupne posúvajú poznávanie do abstraktnej a zovšeobecňujúcej roviny, a teda postupovať pri vysvetľovaní neznámeho, ešte nepochopeného prostredníctvom známeho, už pochopeného.

Vhodné je pri tom podľa nás využiť moderné informačno-komunikačné technológie.

Na platforme vyššie opísaných zásad boli vypracované tzv. inštruktážne listy, ktorých principiálna podstata tvorby je zrejmá z nasledujúcej ukážky jedného z nich.

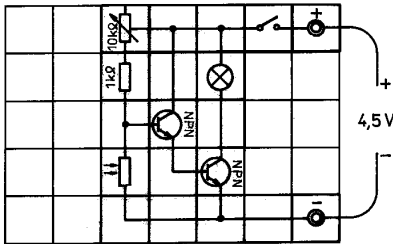
2 Názov

SEM (sústava edukačných modelov) obvodu automatického otvárača dverí
Tematická skupina elektrofyzikálnych modelov: *Modely na výučbu základov tranzistorovej techniky I. (tranzistor v spínacom režime).*

Úloha: Realizujte vizualizáciu elektromagnetických procesov na báze SEM podľa nasledujúcich inštrukcií:

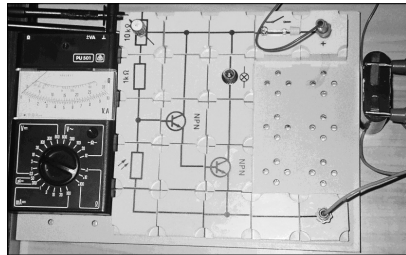
A. Tradičné vizualizačné metódy a techniky vizualizácie procesov prebiehajúcich v elektrofyzikálnych systémoch (charakteristické pre tradičný systém výučby) a to v týchto vizualizačných stupňoch:

A1. Vizualizácia procesov prebiehajúcich na elektrofyzikálnych systémoch pomocou schémy zapojenia doplnenej o slovný komentár (Návod na použitie stavebnice Elektronika str. 13):



Obr. 1:

Elektrická schéma zapojenia obvodu automatického otvárača dverí



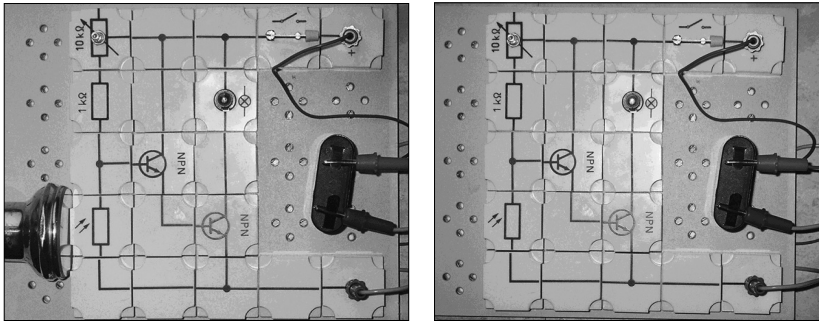
Obr. 2:

Elektrofyzikálny model obvodu automatického otvárača dverí

A2. Vizualizácia dynamiky priebehu elektromagnetických procesov prebiehajúcich na reálnom modeli elektrofyzikálneho systému pomocou elektrofyzikálneho merania (na báze stavebnice Elektronika):

B. Inovačné experimentálne metódy a techniky vizualizácie (charakteristické pre experimentálny systém výučby) = symbióza vizualizácie na reálnom modeli (tradičné vizualizačné metódy a techniky) a na počítačovom modeli toho istého elektro-fyzikálneho systému kreovaných na báze interaktívnych grafických animačno-simulačných počítačových modelov a zároveň opretých o analógiu medzi „elektrofyzikou a hydrofyzikou“ podrobnosti pozri.

B1. Vizualizácia na reálnom fyzikálnom modeli



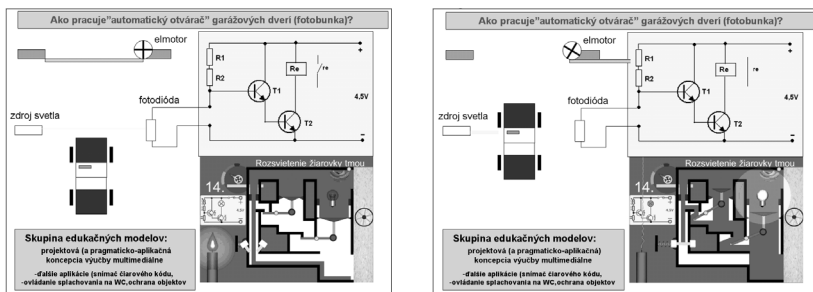
B2. Vizualizácia na virtuálnom-počítačovom edukačnom modeli



Obr. 3: Edukačný počítačový model obvodu automatického otvárača dverí
(z procesu „spomalenej animácie“)

2P3

B3. Vizualizácia na pragmaticko-aplikačnom modeli využívajúcom projektovú koncepciu výučby



Obr. 4: Pragmaticko-aplikačný multimediálny model (z procesu „spomalenej animácie“)

Na platforme vyššie opísaných tzv. inštruktážnych listov a ich aplikácie v edukácii sme vytvorili inováčný experimentálny systém výučby, ktorý sme nazvali NIESVE.

3 Empirický výskum – aplikácia NIESVE vo vyučovacom procese

Hlavným cieľom experimentálneho výskumu bolo preskúmať možnosť aplikácie NIESVE na zvyšovanie efektívnosti vyučovacieho procesu.

Výhodisková hypotéza empirického výskumu

VH. Navrhnutý experimentálny systém vyučovania (ďalej iba NIESVE) bude v našom experimente efektívnejší ako tradičné vyučovanie.

Výber výskumných vzoriek, metód výskumu, organizácia a etapy výskumu

Efektivitu aplikácie NIESVE vo vyučovacom procese orientovanom na široké spektrum elektrofyzikálnych tém učiva (ZŠ, SŠ i VŠ) spätých s technickou výchovou sme overovali kontinuálnou sériou dlhodobých empirických výskumov (aj parciálnych) v rokoch 1993–2005 (s „menšími výskumnými prerušeniami“ v niektorých rokoch). Celkovo našich výskumných aktivít, teda hlavného výskumu a sekundárneho výskumu, a to vo všetkých formách, fázach a pozíciách, sa zúčastnilo **580** edukantov.

Výber výskumných vzoriek bol realizovaný metódami počtu pravdepodobnosti a matematickej štatistiky (technika výberu, znáhodňovanie a **vyrovnávanie** na platforme **zgrupovávania spárovaním** za asistencie prekontrolovania štatistickej rovnocennosti vybraných súborov analýzou rozptylu). Rezultátom finálnych iteračných fáz analýzy bolo konštatovanie, že vybrané skupiny sme mohli pokladať za štatisticky rovnocenné a znáhodnené.

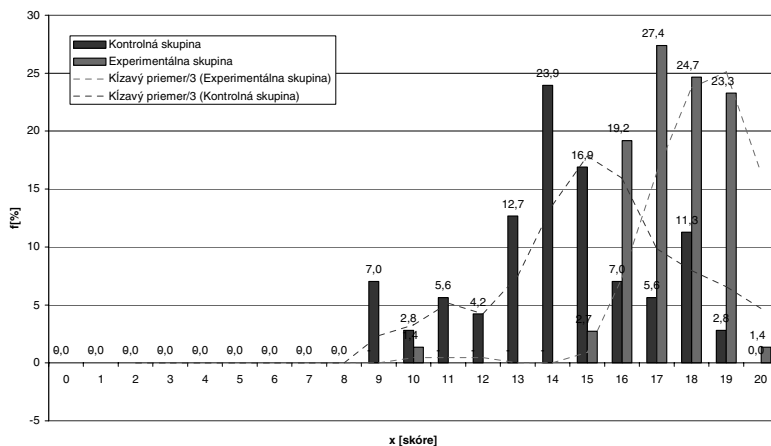
Pri výskume sme použili **nasledujúce metódy (pedagogickovýskumné a pedagogickopsychologické)**:

1. **prírodný pedagogický experiment** – hlavná metóda,
2. **didaktické testy** – na overenie hypotézy **H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8, H9**,
3. **dotazníkovú metódu** – na overenie hypotézy **H10, H11, H12, H13, H14, H15**,
4. **rozhovor** – na overenie hypotézy **H10, H11, H12, H13, H14, H15**,
5. **pozorovanie** – **H13, H14, H15**,
6. **štatistické metódy spracovania výsledkov výskumu** – na štatistickú verifikáciu hypotéz výskumu (opisná štatistika i induktívna štatistika, základné charakteristiky štatistic. súboru, test normality, F-test, chi kvadrát test, kvartilová a zhuková analýza, korelácie...)

Výber z výsledkov výskumu

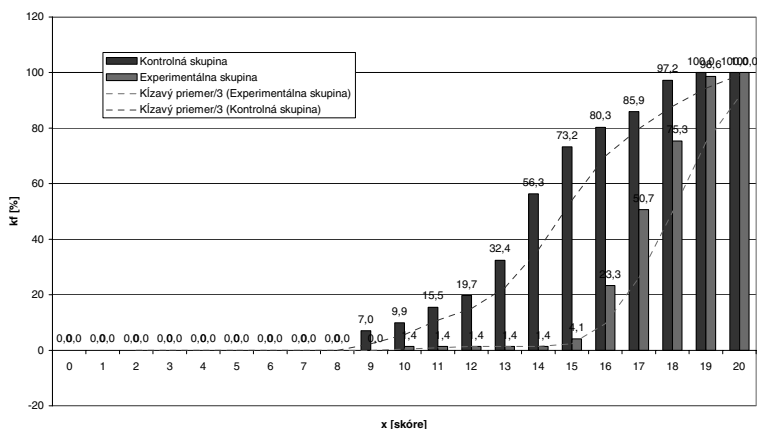
Štatisticky spracované výsledky výskumu opisujeme komprimovane, pretože grafy, podľa nás veľmi názorné – sú doplnené o číselné hodnoty prezentovaných veličín, ako aj o základné charakteristiky štatistických súborov usporiadané v tabuľkovej forme:

G.1.1: Graf rozdelenia frekvencie výskytu výkonov žiakov dosiahnutých vo výstupnom didaktickom teste v rámci pedagogického experimentu



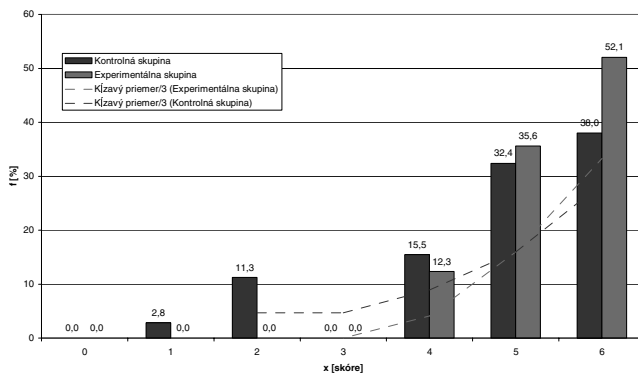
Statistické charakteristiky základného súboru					Statistické charakteristiky základného súboru				
TAB 1.1E	XmaxE = 20	XminE = 10	priemE = 17,41096		TAB 1.1K	XmaxK = 19	XminK = 9	priemK = 14,22535	
EXP	test.norm.	vyhovuje	medianE = 17	modusE = 17	KON	test.norm.	vyhovuje	medianK = 14	modusK = 14
0.kvart.=	10	1.kvart.=	17	2.kvart.=	17	0.kvart.=	9	1.kvart.=	13
3.kvart.=	18	4.kvart.=	20			3.kvart.=	16	4.kvart.=	19
	Stat.vyz.dif.(E-K)	k = 2	ni1 = 1	ni 2 = 142					
	Fkr = 6,84	Fvyp = 85,01878	signifik = áno						

G.1.2: Graf distributívnej funkcie rozdelenia výkonov žiakov dosiahnutých vo výstupnom didaktickom teste v rámci pedagogického experimentu

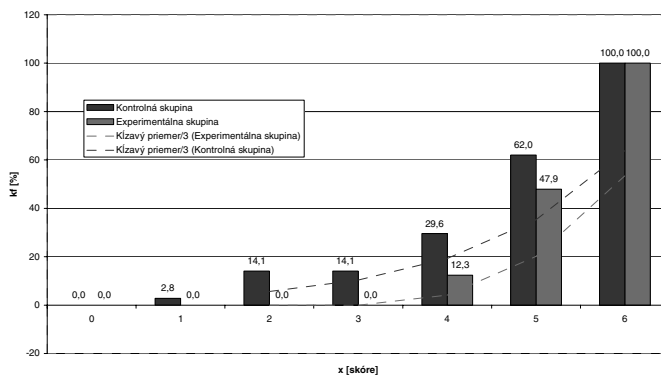


Niektoré výsledky štruktúrálnej štatistickej analýzy v rovine systému subtestov kreovaného na báze Niemiarkovej taxonómie úrovni učenia

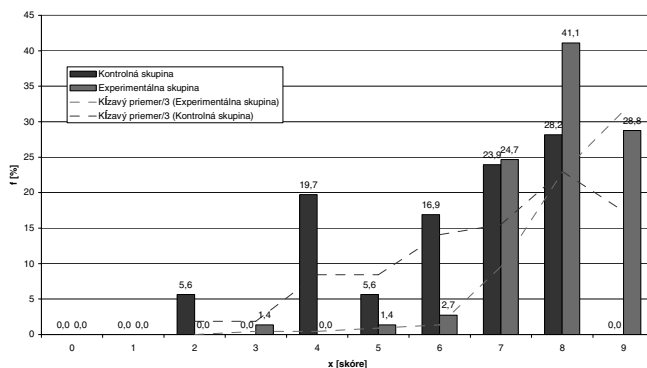
G.2.1: Graf rozdelenia frekvencie výskytu výkonov žiakov dosiahnutých v subteste N1 (zapamätanie) výstupného didaktického testu v rámci pedagogického experimentu



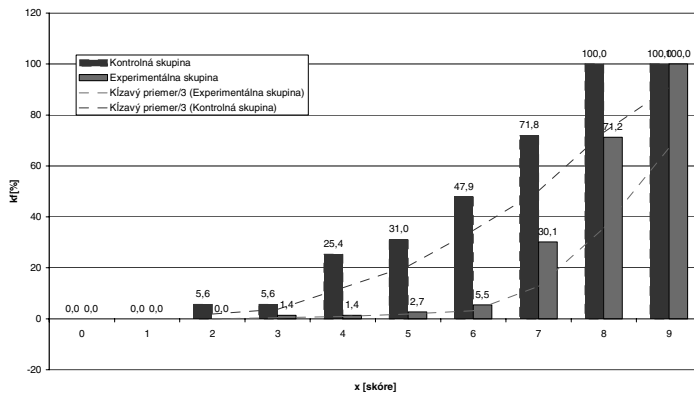
G.2.2: Graf distributívnej funkcie rozdelenia výkonov žiakov dosiahnutých v subteste N1 (zapamätanie) výstupného didaktického testu v rámci pedagogického experimentu



G.3.1: Graf rozdelenia frekvencie výskytu výkonov žiakov dosiahnutých v subteste N2 (porozumenie) výstupného didaktického testu v rámci pedagogického experimentu

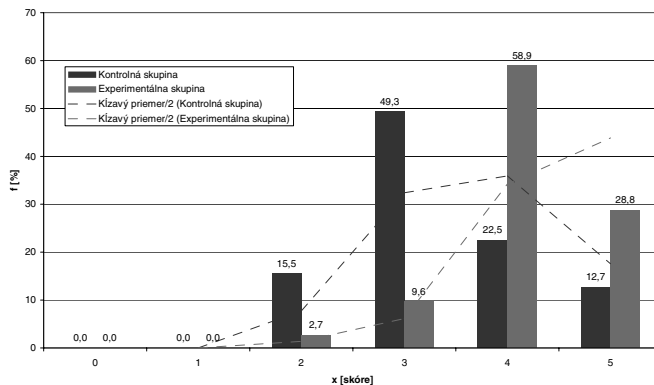


G.3.2: Graf distributívnej funkcie rozdelenia výkonov žiakov dosiahnutých v subteste N2 (porozumenie) výstupného didaktického testu v rámci pedagogického experimentu

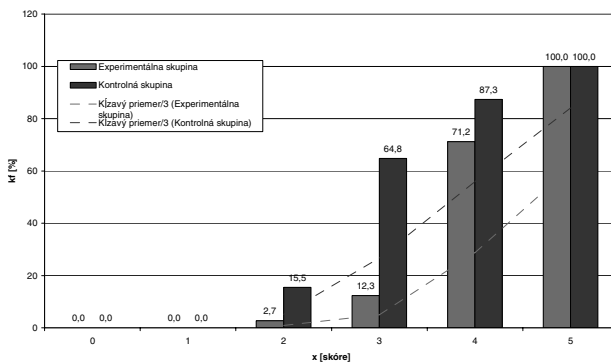


Niektoré výsledky štruktúrálnej štatistickej analýzy v rovine systému subtestov kreovaného na báze jednotlivých tém učiva

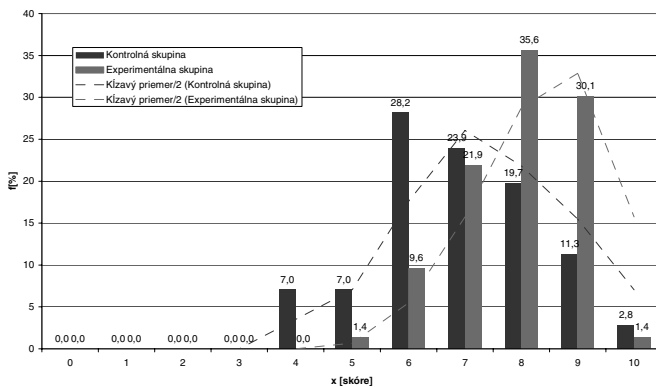
G.4.1: Graf rozdelenia frekvencie výskytu výkonov študentov dosiahnutých v subteste N3 (aplikácia) výstupného didaktického testu



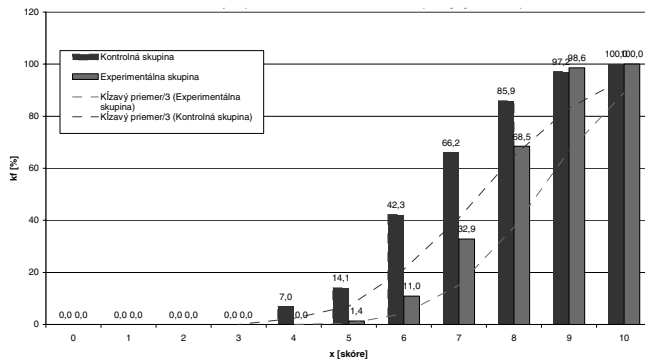
G.4.2: Graf distributívnej funkcie rozdelenia výkonov žiakov dosiahnutých v subteste N3 (aplikácia) výstupného didaktického testu v rámci pedagogického experimentu



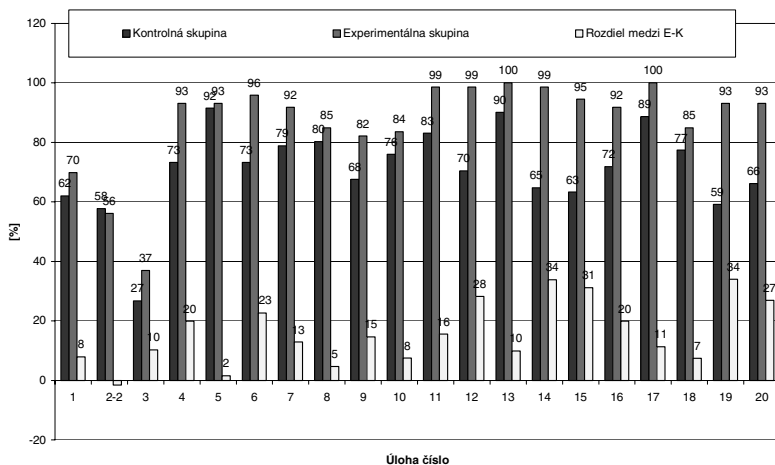
G.5.1: Graf rozdelenia frekvencie výskytu výkonov študentov dosiahnutých v tematicky zameranom subteste T1 výstupného didaktického testu



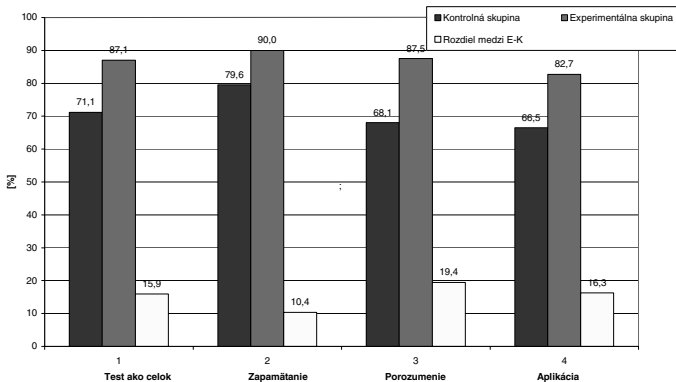
G.5.2: Graf distributívnej funkcie rozdelenia výkonov žiakov dosiahnutých v tematicky zameranom subteste T1 výstupného didaktického testu v rámci pedagogického experimentu



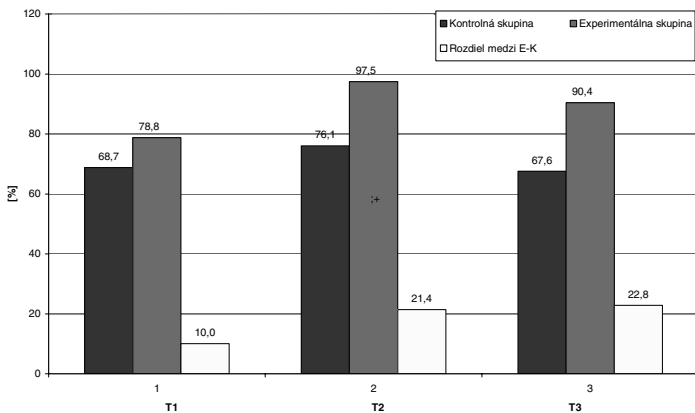
G.8: Graf úspešnosti riešenia jednotlivých úloh výstupného didaktického testu (v rámci pedagogického experimentu) experimentálnou a kontrolnou skupinou



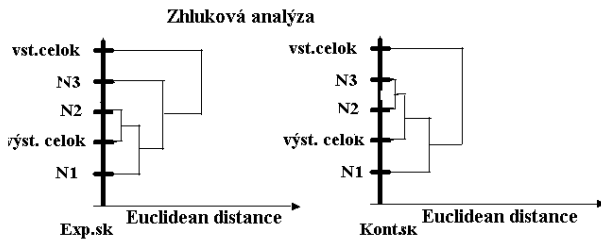
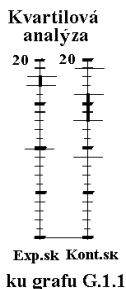
G.9: Porovnanie úspešnosti riešenia jednotlivých subtestov (z hľadiska taxonómie vzdelávacích cieľov) experimentálnou a kontrolnou skupinou vo výstupnom didaktickom teste v rámci pedagogického experimentu



G.10: Porovnanie úspešnosti riešenia jednotlivých tematicky zameraných subtestov experimentálnou a kontrolnou skupinou vo výstupnom didaktickom teste v rámci pedagogického experimentu



Niektoré výsledky kvartilovej a zhlukovej štatistickej analýzy skúmaného štatistického súboru



4 Záver

Súhrnná analýza aplikovateľnosti nášho inovačného systému výučby (kreovaného na báze inovačného spôsobu vyučovania využívajúceho počítačovú animáciu a simuláciu elektrofyzikálnych procesov a javov), ktorý bol nami opísaný a aj experimentálne odskúšaný, nás oprávňuje konštatovať, že náš výskum potvrdil **možnosti pre aplikáciu** nášho inovačného systému v praxi súčasnej našej školy, ďalej potvrdil možnosti vytvoriť podmienky pre **zvýšenie efektívnosti vyučovania** na elektrofyziku orientovaných tém učiva a byť vhodným prostriedkom na dosiahnutie kladných kvalitatívnych zmien v štruktúre vedomostí žiakov. Predchádzajúce tvrdenia navyše podopiera závažný fakt, že aplikácia nášho inovačného systému vyučovania v praxi **nevyžaduje radikálny zásah** do súčasného tradičného systému vyučovania (a to je podľa nás zásadná aplikačná prednosť).

Okrem už spomenutých kladov pokladáme za najväčšie **pozitívum NIESVE** jeho **humánny rozmer**, ktorý vidíme najmä v tom, že osoby participujúce na experimente NIESVE prijali a naše inovačné systémy pokladali za zaujímavejšie ako tradičné, ba pri rozhovoroch sa žiaci vyjadrili, že sa **na vyučovanie s aplikáciou NIESVE** tešili.

Jednotlivých priamych pedagogických experimentov sa zúčastnilo celkove 411 žiakov a celkove aj s experimentmi v predvýskume 580.

„**Zkoncentrovaný**“ **rezultát** nášho celkového výskumu (realizovaného vo všetkých výskumných projektoch) možno prezentovať touto konštatáciou.

Podľa nášho názoru (opretého o výskum) je nutné, aby sa počítač už v blízkej budúcnosti stal nutnou súčasťou každej učebne na výučbu elektrofyzikálne orientovaného učiva a CD disk (obsahujúci počítačové modely vyučovaných elektrofyzikálnych systémov) aby sa stal nutnou súčasťou modernej školskej demonštračnej súpravy na výučbu elektromagnetizmu, pretože podľa nášho výskumu (ale aj náhľadu a skúseností) spomenuté aplikácie v podobne (v podobe?) „virtuálnej nadstavby“ reálnej modernej školskej demonštračnej súpravy na výučbu elektromagnetizmu či modernej elektrofyzikálnej učebne, výrazne prekonávajú a rozširujú horizont vizualizačných, aplikačných, didaktických a poznávacích možností, ktoré nemôže poskytnúť ani tradičná elektrofyzikálna učebňa, a zrovna tak ani tradičná školská demonštračná súprava na výučbu elektromagnetizmu.

Literatúra

- [1] **BERNAT, M.:** Dynamika priestorových nábojov v nehomogénnych elektrických poliach vytvorených jednosmerným a striedavým napätím. Dizertačná práca, FEI TU Košice 2000.
- [2] **BERNAT, M.:** K didakticky zameranej vizualizácii niektorých elektrofyzi-kálnych procesov pomocou počítača a jej aplikácie vo výučbe elektrofyzi-kálnej zložky učiva späté s technickou výchovou. Dizertačná práca, PdF UKF Nitra 2005.
- [3] **CIMBALA, R., a kol.:** Current Response of insulation Systems Based on Remica Materials. In: Iranian Journal of Electrical and Computer Engineering, vol. 3, no 1, 2004, p. 23–27. ISSN 1692-005.
- [4] **SABO, L:** Využitie elektronických stavebníc ESKP I a ESKP II na hodinách technickej výchovy. In: Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania, UMB BB 1997.

This contribution is part of the issue solved in the grant KEGA No. 3/2164/04 “Non-traditional ways of knowledge testing at the first grade of primary school”.

Ing. Milan Bernát, Ph.D., Ph.D.
Katedra technickej výchovy, FHPV PU v Prešove,
Ul. 17 Novembra 1, 081 16 Prešov,
e-mail: bernatr@unipo.sk

AKTUÁLNÍ PROBLÉMY PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ ZDRAVOTNICKÝCH PŘEDMĚTŮ

Martina Cichá, Zlatica Dorková

Souhrn

Autorky se v textu zabývají aktuálními problémy praktického vyučování zdravotnických předmětů. Důraz kladou na organizační formy praktického vyučování a hygienicko-bezpečnostní pravidla, která se musí při praktickém vyučování zdravotnických předmětů dodržovat. Poukazují na aktivizační metody aplikovatelné v praktickém vyučování. Blíže popisují instruktáž a žákovské projekty. Dále se věnují problematice prověřování, hodnocení a klasifikace dovedností žáků ve zdravotnických předmětech.

Klíčová slova

Praktické vyučování, zdravotnické předměty, organizační formy vyučování, osobnost učitele, aktivizační metody, žákovské projekty, instruktáž, praktické zkoušení, hodnocení a klasifikace.

Abstract

Current problems in the practice of teaching healthcare

The present paper discusses some current problems involved in the practice of teaching healthcare subjects. Emphasis is placed on the organizational aspects of practical teaching and on sanitary and health-safety guidelines that must be respected when teaching healthcare subjects. Some methods of stimulating students' interest, which are applicable to practical teaching, are proposed. The training itself and student projects are described in greater detail. The paper further addresses the issue of examining, evaluating, and grading students in healthcare subjects.

Key words

Practical teaching, healthcare subjects, forms of organizing instruction, the personality of a teacher, methods of motivating, student projects, instruction, practical examining, evaluation and grading.

Úvod

Od profesionálního středního zdravotnického pracovníka se očekává mnohé. Především musí mít potřebné znalosti a dovednosti. K tomu především směřuje vzdělávání všeobecných sester¹ a porodních asistentek, v budoucnu výhradně na lékařských či zdravotně sociálních fakultách,² stejně tak zdravotnických asistentů, na středních zdravotnických školách.

Důležité je naučit žáky³ propojovat teorii s praxí, doslova „zvnitřnit si“ profesionální zásady jednotlivých praktických výkonů. Řadu výkonů proto musí žáci absolvovat, mnohé musí „odasistovat“. Právě o počty výkonů, počty asistencí při výkonech jde především.⁴ To by mělo být zárukou skutečného osvojení si dovedností, u sester např. dovednosti správně odebrat biologický materiál, aplikovat injekci, zavést permanentní močový katetr, odsávat dýchací cesty nemocného apod., u zdravotnických asistentů např. dovednosti správně upravit lůžko bez nemocného i s nemocným, provést ranní či večerní toaletu a celkovou koupel nemocného na lůžku, asistovat při aplikaci injekce či zavedení permanentního močového katetru apod. Co možná nejvyšší počet absolvovaných výkonů či asistencí při výkonech by však nikdy neměl být na úkor komplexní péče o pacienta.

Neméně důležité je naučit budoucí zdravotníky přemýšlet, nacházet vztahy a souvislosti, zdůvodňovat, aktivně vyhledávat a hodnotit, zejména aktuální a potenciální potřeby a problémy nemocných.

Současné ošetrovatelství vychází z holistického požadavku na uspokojování biologických, psychických, sociálních a kulturních, tedy i spirituálních potřeb nemocného. Zdravotníci by měli klientům poskytovat takovou péči, která bude respektovat jejich právo na vlastní kulturní hodnoty, víru a potřeby. Klient očekává, že budou nejen respektovat jeho kulturu, ale také, že mu vytvoří přijatelné podmínky pro uspokojování jeho specifických kulturních potřeb. Cílem

¹ Dále budeme uvádět jen „sestry“.

² V současné době na středních zdravotnických školách obor Všeobecná sestra „dobíhá“. Na mnohých vyšších zdravotnických školách je stále realizován obor Diplomovaná všeobecná sestra. Obor Porodní asistentka je nyní realizován už jen na lékařských či zdravotně sociálních fakultách.

³ Ačkoli jde o žáky a žákyně, většinou o žákyně, pro zjednodušení budeme dále uvádět jen „žáci“.

⁴ Např. u budoucích porodních asistentek je nutné dosáhnout požadované kvantity samostatně odvedených fyziologických porodů, stejně tak požadovaného počtu asistencí u fyziologických a patologických porodů.

zdravotníků je tedy poskytovat kvalitní péči i o pacienty odlišných kultur. Má-li být taková ošetrovatelská péče efektivní, musí zdravotníci „kulturní kontext každého klienta“ poznat a rozumět mu. Multikulturní (resp. interkulturní či transkulturní) problematika proto musí být implementována do výuky ošetrovatelství, včetně praktického vyučování zdravotnických předmětů.

Ale ani dostatek vědomostí a dovedností, o nichž se zmiňujeme výše, pro profesionalitu středního zdravotnického pracovníka nestačí. Nezbytné jsou také žádoucí morální vlastnosti, především schopnost empatie. Žáci se musí naučit s nemocným citlivě jednat a vhodným způsobem s ním komunikovat. Z vlastních ošetrovatelských i pedagogických zkušeností víme, že to mnohdy činí žákům větší obtíže než samotné ošetrovatelské výkony.

Cíle, obsah, rozsah a realizace praktického vyučování zdravotnických předmětů

Praktické vyučování zdravotnických předmětů⁵ hraje důležitou roli v přípravě žáků na jejich budoucí povolání, na práci v různých zdravotnických zařízeních ambulantiho i lůžkového typu, např. v ordinacích praktických nebo odborných lékařů, na poliklinikách, v nemocnicích, ale také v agenturách domácí ošetrovatelské péče, v léčebnách dlouhodobě nemocných, v ústavech sociální péče, ve stacionářích pro osoby se zdravotním postižením, v zařízeních pro seniory, v hospicích aj.

Protože právě studijní obor Zdravotnický asistent v současné době je a nadále bude dominantním oborem středních zdravotnických škol, zaměříme se především na tento studijní obor. V následujícím textu se proto budeme věnovat víceméně „jen“ ošetrovatelství, ošetrování nemocných a odborné praxi, neboť právě v nich je těžiště praktického vyučování u studijního oboru Zdravotnický asistent (s výjimkou předmětu první pomoc, který je rovněž nezbytné učit prakticky, a jemuž se záměrně nyní věnovat nebudeme).

V těchto předmětech je důležité rozvíjet nejen vědomosti a schopnosti, ale také, či spíše především, dovednosti žáků. Žáci by se měli naučit správně používat odbornou terminologii, efektivně komunikovat a zpracovávat získané informace, osvojit si dovednosti potřebné pro sebehodnocení a seberegulaci, pro zvládání náročných pracovních a životních situací, vytvořit si pozitivní postoj k lidem, samostatně a pohotově se rozhodovat v mezích svých kompetencí a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.

⁵ Dále budeme uvádět jen „praktické vyučování“.

Obsah a rozsah praktického vyučování je v souladu s učebním plánem studijního oboru Zdravotnický asistent vymezen učebními osnovami předmětu ošetrovatelství, ošetrování nemocných a odborná praxe, které vymezují konkrétní učivo, rozdělují jej do ročníků a určují počet hodin pro jednotlivé tematické celky. Ještě konkrétněji je pak učivo „rozpracováno“ v tematicko-časových plánech těchto předmětů pro jednotlivé ročníky, v nichž je ke každému tématu uvedena konkrétní časová dotace, v kontextu s daným školním rokem (prázdninami, svátky, plánovanými sportovními a dalšími aktivitami) a řada dalších, pro daného učitele důležitých údajů, např. konkrétní výukové cíle, mezipředmětové vztahy, didaktické pomůcky a metody apod.

Praktické vyučování je realizováno jednak formou cvičení ve škole (v předmětu ošetrovatelství), jednak formou praktického vyučování na vybraných zdravotnických pracovištích (v předmětu ošetrování nemocných), včetně souvislé odborné praxe (v předmětu odborná praxe). Tak jako teoretická výuka, i praktické vyučování musí mít svůj cíl, obsah, metodiku a organizaci.

Praktická výuka v předmětu ošetrovatelství⁶

Praktická výuka v předmětu ošetrovatelství probíhá v odborné učebně, vždy za přítomnosti učitele. Je přípravou na praxi ve zdravotnickém zařízení. Třída je při ní rozdělena na skupiny, aby měli žáci dostatečný prostor pro nácvik jednotlivých výkonů a činností.

Před vyučováním je vždy nutné odbornou učebnu zkontrolovat, s cílem zjistit, zda máme k dispozici všechny potřebné pomůcky, přístroje, nástroje, zdravotnický materiál, event. je doplnit. Současně je třeba ověřit, zda jsou pomůcky, nástroje, přístroje atd. funkční (např. tonometry před měřením krevního tlaku). Někdy je nutné v předstihu uzpůsobit výuce výukovou místnost (změnit uspořádání lavic, židlí, lůžek s ošetrovatelskými modely apod.).

Problémem může být vybavenost učeben praktické výuky. Požadavky na jejich vybavení moderními a funkčními pomůckami mohou být v rozporu s reálnými finančními možnostmi školy.

Výuka musí být v souladu s vnitřními provozními řády učeben pro praktickou výuku. Je důležité, aby se žáci učili udržovat pořádek v učebnách a uklízeli po sobě všechny pomůcky. Stejně tak je potřebné vést je k dodržování zásad bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, k dodržování pracovních předpisů a etických požadavků.

⁶ V předmětu ošetrovatelství současně probíhá teoretická výuka.

Výuka předmětu ošetřování nemocných

Výuka předmětu ošetřování nemocných je ryze praktická a v souladu s příslušnými učebními dokumenty probíhá v podmínkách reálného zdravotnického prostředí. Probíhá pod odborným vedením učitele (event. pověřeného pracovníka, který je způsobilý k výkonu zdravotnického povolání a k vedení odborné praktické výuky žáků středních škol). Tato výuka je pro učitele (pověřeného pracovníka) velmi náročná, protože je odpovědný za každý výkon, který žák provede, prakticky za veškeré žákovo konání na klinickém pracovišti.

Nezbytným předpokladem realizace výuky v klinických podmínkách jsou smlouvy s příslušnými zdravotnickými zařízeními. Vedení školy musí zajistit, aby učebním osnovám odpovídal výběr školních pracovišť. Těžiště výuky je organizováno na interních a chirurgických pracovištích. Následují dětská a gynekologicko-porodnická oddělení. Celkový počet týdnů určených pro jednotlivá pracoviště je nutno rovnoměrně rozdělit do obou pololetí. Zařazením krátké úvodní výuky v méně náročných odpoledních hodinách jsou vytvořeny podmínky pro realizaci prvních fází ošetřovatelského procesu.

Před příchodem žáků na klinické pracoviště musí být splněny určité podmínky. Žáci musí mít platné očkování proti virové hepatitidě typu B. Musí být také poučeni o:

- bezpečnosti při práci v souvislosti s manipulací s biologickým materiálem, s výbušnými a hořlavými materiály (kyslíkem, benzinem apod.), s látkami jedovatými a toxickými (dezinfekčními prostředky, cytostatiky apod.), s léky – s ohledem na možnost jejich zneužití, včetně přísných opatření v souvislosti s manipulací s opiáty apod.,
- nezbytné mlčenlivosti v souvislosti s ochranou osobních dat nemocných a důvěrností informací o jejich zdravotním stavu,
- nutnosti respektovat všechna práva nemocných.

Žáci proto podepisují prohlášení, v němž se zavazují, že s těmito specifiky práce ve zdravotnických zařízeních byli seznámeni a že budou dané zákazy – příkazy striktně dodržovat.

Důležité je také seznámit žáky s kompetencemi všech angažovaných na péči o nemocného (lékařů, sester a dalšího zdravotnického personálu, ale také jejich kompetencemi a kompetencemi učitele). Bohužel ze zkušeností víme, že v řadě zdravotnických zařízení nemají sami zaměstnanci jednoznačné povědomí o kompetencích žáků a učitelů středních zdravotnických škol, ale i jednotlivých kmenových zaměstnanců, někdy dokonce i svých vlastních. Proto se

někde setkáváme s úkolováním žáků vším možným (např. odesláním žáka na jiné pracoviště bez vědomí učitele) i „nemožným“ (např. nákupem svačin pro zaměstnance). Sestry i lékaři na oddělení musí pochopit, že žáci jsou na oddělení proto, aby se naučili komplexní ošetrovatelské péči o pacienta, ne proto, aby suplovali práci zdravotníků nebo jim dokonce dělali „sluhy“. Žáci a učitelé zase musí chápat, že je nutné do značné míry se přizpůsobit podmínkám daného pracoviště. Přirozeně skloubit obojí je někdy velmi obtížné.

Znalost klinické problematiky, praktické zkušenosti učitelů a jejich vynikající orientace v provozu nemocničních oddělení příznivě ovlivňují odbornou úroveň praktické přípravy žáků. Proto je naprosto nezbytné, aby se s provozem daného oddělení nejprve učitel dobře seznámil, poznal jeho personál, uspořádání oddělení, včetně umístění zdravotnických pomůcek a materiálu, aby měl představu o dislokaci pacientů, „zažil chod oddělení na vlastní kůži“.

Žáci musí mít přirozeně přístup ke zdravotnické dokumentaci a musí se naučit správně s ní zacházet. Se zdravotnickou dokumentací musí pracovat s vědomím, že slouží nejen jako pracovní nástroj při léčbě a ošetrování nemocných, ale také jako doklad či dokonce důkaz v případě forenzního projednávání postupu lékaře při léčení či sestry při ošetrování. V případě žákova pochybení nese plnou odpovědnost učitel (pověřený pracovník).

Nutné je umožnit žákům realizovat skupinovou či primární péči, vytvořit jim podmínky pro práci s ošetrovatelskou dokumentací a současně zajistit, aby jí žáci nebyli pohlceni přespříliš, na úkor kontaktu s nemocným. V komunikaci s nemocnými by měli být žáci empatičtí a při ošetrovatelských výkonech zvládat průvodní konverzaci. Za ideální považujeme kombinaci skupinové a individuální výuky. Za málo efektivní považujeme plošné provádění výkonů, bez patřičných znalostí o klientech.

Faktem je, že současné požadavky na praktické vyučování zdravotnických předmětů jsou orientovány spíše na výkony než na komplexní péči o pacienta. Je nepochybné, že obojí je nutné. Žák musí během své praxe na oddělení absolvovat dostatečný počet všech potřebných odborných výkonů, ovšem nikdy to nesmí být na úkor komplexního přístupu k nemocnému.

Péče, kterou žáci poskytují, musí být aktivní, podle zásad ošetrovatelského procesu. Žáky proto musíme neustále motivovat k empatickému, aktivnímu přístupu při uspokojování potřeb a řešení problémů klientů. Ideální je, používají-li žáci pro zvládnutí ošetrovatelského procesu vypracované školní tiskopisy, které ovšem musí odpovídat specifikům daného pracoviště. Při předávání informací o klientech personálu žáky vedeme k používání moderní ošetrovatelské terminologie.

Je třeba dbát na to, aby při realizaci ošetrovatelské péče žáci dodržovali předepsané standardy ošetrovatelských činností, samozřejmě již zmíněné kompetence (musíme odlišit kompetence lékařů a všeobecných sester od kompetencí zdravotnických asistentů, stejně tak nižšího zdravotnického personálu), dobře se orientovali ve zdravotnické dokumentaci i provozu daného oddělení. Učitelé musí vést žáky k osobní odpovědnosti za úroveň poskytované péče.

Pro efektivní výuku v podmínkách zdravotnického zařízení je nezbytná bezproblémová interakce mezi učiteli a žáky. Učitelé mají být žákům pozitivními vzory profesionálního chování a zmírňovat dopad stresového prostředí na žáky.

Výuka v předmětu odborná praxe

Odborná praxe žáků je organizována blokově. Uskutečňuje se na smluvním základě mezi školou a pracovištěm. Doporučenými školními pracovišti pro výkon odborné praxe jsou interní, chirurgické či dětské oddělení, případně vybraná pracoviště primární a sekundární péče. Smlouva stanoví podmínky a obsah odborné praxe. Může probíhat skupinově nebo individuálně.

Na rozdíl od výuky předmětu ošetřování nemocných bloková odborná praxe neprobíhá za stálého dozoru vyučujícího, nýbrž pod dohledem registrované sestry, která na oddělení stabilně pracuje. Učitel přichází na oddělení nárazově, v roli supervizora nad odbornou praxí žáka.

Didaktické metody praktického vyučování zdravotnických předmětů

V rámci praktického vyučování může učitel využívat různé didaktické metody, které mají aktivizační charakter a vedou k vytvoření požadovaných klíčových, odborných a dalších dovedností. Vhodně zvolené metody působí motivačně a pozitivně ovlivňují vztah žáků k praktické výuce, k učení vůbec. Příkladem takových metod je např. problémová metoda, diskuse ve skupinách, beseda, inscenační metoda, demonstrační metoda, situační metoda a projektová metoda (žakovské projekty).

Vzhledem k tomu, že žakovské projekty jsou v současné době na školách velmi aktuální, blíže je popíšeme, a to v souvislosti s praktickým vyučováním.

Hlavním cílem žakovských projektů zdravotnického zaměření je ověřit odborné vědomosti a schopnosti žáků, zejména schopnost interpretovat problémy v širších časových a předmětových souvislostech. Od žáků se očekává vlastní interpretace zjištěných faktů a jejich přehledné zpracování. Aby žáci

mohli tyto požadavky splnit, je nutné, aby žákovské projekty navazovaly na praktickou výuku. Důvodem je aplikace teoretických poznatků v reálném zdravotnickém prostředí. Žáci mají být o projektu předem informováni, a to formou „manuálu k projektové práci“. Žákům zadáme téma projektové práce. To může být stejné pro všechny žáky nebo může být určeno individuálně pro každého žáka. Zadání musí souviset s institucí, ve které žáci vykonávají praktickou výuku, tj. s konkrétním oddělením konkrétní nemocnice. Úkolem žáků může být popsat strukturu dané nemocnice, velmi podrobně popsat dané oddělení a dále komplexně zpracovat případ, který se na oddělení vyskytl (tj. situaci konkrétního klienta, jeho anamnézu, důvody jeho hospitalizace, onemocnění, jeho diagnostiku a léčbu, ošetřovatelské problémy, konkrétní péči o nemocného atd.). Kromě toho, že žáci projekt zpracují, musí jej před školní komisí obhájit. Kritéria hodnocení mají vycházet ze smyslu a poslání projektu. Může se hodnotit obsahová úroveň práce (tj. samostatné řešení úkolu, tvůrčí schopnosti, nápady, srozumitelnost, správné a vhodné využití literatury apod.), ale také její formální úroveň (dodržování norem a pravidel českého pravopisu, estetická úprava), využití práce (v praxi, při výuce), přednes a obhajoba práce (schopnost žáka obhájit své myšlenky a názory a prosadit je). Prostřednictvím projektu řeší žáci samostatně a komplexně prakticky orientované problémy za pomoci pozorování, rozhovoru, praktických činností, zdravotnické dokumentace, literatury a internetu, čímž se učí zpracovávat písemné a elektronické materiály, číst je s porozuměním a efektivně zpracovávat získané informace, což je ve zdravotnickém vzdělávání zvláště důležité.

Při praktickém vyučování je nezastupitelná metoda instruktáže. Je to slovní vysvětlení postupu práce s následnou ukázkou dané činnosti. Vyžaduje, aby učitel výkon jasně a srozumitelně vysvětlil a bezchybně předvedl. Při předvádění výkonu je možné žáky hned upozornit na chyby, které se často vyskytují. Pro správný nácvik dovednosti by po instruktáži měla následovat nápodoba (imitace) činnosti žáky, procvičování (trénink) a následná aplikace výkonu v reálné praxi.

Prověřování, hodnocení a klasifikace v rámci praktického vyučování zdravotnických předmětů

Učitel by měl žáka průběžně prověřovat a vyhodnocovat nejen jeho jednotlivé odborné výkony, jejich technické zvládnutí, ale i jejich přípravu a celý průběh výkonu, včetně komunikace s pacientem. Zvláště pak by se měl zaměřit

na celkové hodnocení žáka, jeho schopnost komplexního přístupu k nemocnému, schopnost aplikace ošetrovatelského procesu i týmové práce v reálných klinických podmínkách.

Také žáci by měli být vedeni k průběžnému a celkovému sebehodnocení, vyhodnocovat účinnost poskytované péče i její výsledky z hlediska dalšího průběhu ošetřování. V závěru každého bloku výuky na jednotlivých odděleních by žáci měli v pracovních sešitech vyhodnocovat úroveň vlastních činností pomocí slovního vyhodnocení i pětistupňové škály a následně ji porovnat s hodnocením učitelů.

Důležitou otázkou v praktickém vyučování je klasifikace žákových dovedností, tedy praktické zkoušení. Je nutné, aby učitel této formě zkoušení věnoval velkou pozornost. Doporučuje se, aby si učitel vypracoval co nejdetailejší hodnotící škálu, kterou předem žákům sdělí, vzhledem k tomu, že praktické výkony se hůře hodnotí. Při klasifikaci ve zdravotnických předmětech by se měl učitel zaměřit na žákovy dovednosti, např. jak umí využívat teoretické vědomosti v praxi, jak si osvojil odborné dovednosti a jak je umí konkrétně využít při daných výkonech, jak komunikuje s klienty a s personálem, jak si dokáže zorganizovat práci, jak udržuje pořádek na pracovišti, jak užívá ochranné pomůcky a ovládá manipulaci se zdravotnickými pomůckami a materiálem, obsluhu přístroje apod. Aby známka odrážela skutečné vědomosti, schopnosti a dovednosti žáků, musí být klasifikace plánovaná a pravidelná.

Závěr

Praktické vyučování klade na učitele velké nároky. Učitel zdravotnických předmětů má být nejenom odborník ve svém oboru, tj. dobrý teoretik i praktik, ale také výchovný pracovník. V praktickém vyučování zdravotnických předmětů je výchovná funkce zvlášť důležitá. Učitel vede žáky k profesionalitě, k příkladnému vztahu ke klientům, jejich blízkým i zdravotnickému personálu. Proto je důležité, aby měl učitel autoritu, před žáky i před svými spolupracovníky. Autorita učitele přitom nezávisí jenom na jeho vědomostech a dovednostech, ale také na jeho didaktických schopnostech, a především na jeho osobnostním a morálním kreditu.

Literatura

- CICHÁ, M. *Antropologické aspekty multikulturního ošetrovatelství*. In Ošetrovatelství – perspektivní věda a umění, s. 28–32. Praha : Grada Publishing, a. s., 2004. 388 s. ISBN 80-247-1156-7.
- DORKOVÁ, Z. *Didaktika zdravotných predmetov pre stredné odborné školy*. Olomouc : Pedagogická fakulta, 2005. 174 s.
- Profil absolventa a charakteristika vzdelávacieho programu Zdravotnícký asistent*
Učebný plán studijního oboru Zdravotnícký asistent
Učební osnovy a tematicko-časové plány zdravotnických předmětů u studijního oboru Zdravotnícký asistent

Mgr. Martina Cichá, Ph.D.; Mgr. Zlatica Dorková
Katedra antropologie a zdravotvědy
Pedagogická fakulta UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
Telefon: +420 585 635 506; +420 585 635 520
e-mail: martina.cicha@post.cz; ZlatkaDorkova@seznam.cz

ÚVAHY O VZDĚLÁVÁNÍ SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Ivana Knausová

Anotace

Tento příspěvek pojednává o faktorech, které mohou zapříčinit sociokulturní znevýhodnění jedince ve školním vzdělávání. Jeden z těchto faktorů může být i jeho nedostatečná dovednost vyjadřovat se, komunikovat. Děti, které pocházejí z nepodnětných rodinných prostředí (máme na mysli rodiny s nízkou vzdělanostní úrovní), bývají často ve škole neúspěšné právě proto, že se špatně, nedostatečně vyjadřují. Dále se v tomto příspěvku zamýšlíme nad možnostmi současné vzdělávací politiky státu, popisujeme podstatu principu individualizace a diferenciaci, který by mohl být učitelem uplatňován právě ve vztahu k těmto dětem.

Klíčová slova

Rodinné prostředí, sociokulturní znevýhodnění, komunikování, vzdělávací politika, princip individualizace a diferenciaci.

Abstract

On the basic-school education of children with a socio-cultural disadvantage

The present paper tries to identify the factors which can bring about a socio-cultural disadvantage of a schoolchild. One of these factors is the inadequate capability of individuals to express themselves, to communicate. Children who have family backgrounds not providing a stimulating environment (typically families with a lower level of educational background) are often unsuccessful at schools precisely because of their poor and insufficient ability of expressing themselves. The paper further discusses what possibilities there are within the current educational policy of the state. The principle of individualization and differentiation is described which could be employed by teachers when dealing with such problematic children.

Key words

Family background, socio-cultural disadvantage, communication, educational policy, principle of individualization and differentiation.

Hovoříme-li o sociokulturním znevýhodnění jedince, uvažujeme o mnoha faktorech, které jej zapříčiňují. Jedním z determinant sociokulturního znevýhodnění žáka může být jeho rodinné prostředí, které je tvořeno dospělými s nízkou vzdělanostní úrovní. Jde zpravidla o nepodnětné prostředí, ve kterém se dítě nenaučí optimálně komunikovat, vysvětlovat, vyjadřovat se. Nedostatečné komunikativní dovednosti mohou být druhým sociokulturně znevýhodňujícím determinantem. S nedostatečnými komunikativními dovednostmi může souviset i neúspěch dítěte ve škole. Je prokázáno, že děti, přicházející do školy z rodinných prostředí s různou vzdělanostní úrovní, dosahují velmi často rozdílných vzdělávacích výsledků. Je-li žák ve vzdělávacím procesu neúspěšný, nemusí být příčinou pouze jeho nedostatečné intelektové předpoklady; příčinou může být i jeho rodinné prostředí, které ho vybaví méně vhodnou, resp. nedostatečnou dovedností komunikování. Prostředí primární sociální skupiny – rodiny ovlivňuje jedince nejen ve způsobu a dovednosti komunikace, ale i v mnoha dalších ohledech souvisejících se společenským životem (Knausová, 2002).

Děti ze sociálně nepodnětných, ochuzených prostředí nemají příležitosti ke cvičení, k učení vyjadřovat se, kombinovat a myslet; můžeme je proto nazvat dětmi sociálně handicapovanými. Takové – handicapované – dítě můžeme definovat nedostatkem především jazykových kompetencí a logického myšlení stavějícího na abstrakci a generalizaci (Štech, 1997). Handicapem bývají zpravidla zatíženy děti narozené málo kvalifikovaným rodičům či děti, o něž rodiče málo dbali (Matoušek, 1999). Upřesněme, že termín „handicap“ označuje přeneseně znevýhodnění určitých osob oproti jiným osobám, většinou bez vlastního zavinění.

Vzdělávací politika v České republice

Neodmyslitelnými principy každé demokratické společnosti jsou právo na vzdělání a rovné šance v přístupu ke vzdělání. Tyto principy nelze chápat jako nějakou rovnost a vyrovnání, ale jako vzdělávací šanci dostupnou všem. Tuto šanci pak může každý jedinec využít v souladu se svými individuálními vlohami, intelektem, pílí, zájmy apod. Principy tedy současně znamenají i dosažení velice rozmanitých vzdělávacích výsledků. Otázkou však zůstává, jak rovný přístup

ke vzdělání reálně zabezpečit např. dětem zdravotně znevýhodněným, dětem z nevhodného či málo podnětného prostředí nebo dětem ze sociálně slabých či dělnických rodin, aby obstály v konkurenci s ostatními uchazeči o studium. Škola bývá tradičně považována za:

- a) místo učení a výkonu (dítě se zde učí a je zde hodnocen jeho výkon)
- b) místo socializace
- c) místo případné (možné) konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti (která je reprezentována právě školou).

To může být podstatné a současně problematické u dětí z minoritního etnika, např. romských – a přidejme i děti ze sociálně nepodnětných, nevzdělaných rodinných prostředí.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky jako centrální orgán státní správy pro školství určuje cíle a obsah učebních programů na základních a středních školách a vydává akreditaci pro vysokoškolské studijní programy a nevládní organizace působící na poli dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Cíle vzdělávací politiky

Mezi cíle soudobé vzdělávací politiky, které určují vývoj v oblasti vzdělávání, patří:

- zvyšování propustnosti vzdělávacího systému,
- zvyšování kvality vzdělávání,
- otevírání terciárního systému většímu množství uchazečů,
- budování systému celoživotního vzdělávání,
- pružnější reakce vzdělávacího systému na potřeby společnosti a pracovního trhu,
- rovný přístup ke vzdělávání a vzdělání.

Mezi těmito cíli je právě tento, v závěru výčtu uvedený cíl, považován za nejdůležitější (Matějů a kol., 2003).

Cílem vzdělání by mělo být umožnění vzestupné sociální mobility ve společnosti, ale nikoliv v závislosti na původním rodinném zázemí (ekonomickém či kulturním kapitálu), nýbrž tak, aby rozhodujícími byly především schopnosti, píle a úsilí jednotlivce. V České republice je reprodukce vzdělávání (v porovnání se zeměmi Evropské unie) silně závislá na výchozích (rodinných) podmínkách žáka.

U soudobé vzdělávací politiky shledáváme jistá pozitiva: např. skutečnost, že vzdělanostní nabídka je rozšiřována, zpřístupňuje se vyšší vzdělání dalším skupinám. Předností současného školství, dle našeho názoru, je, že se – alespoň teoreticky – navrácí k žákovi, je zohledňována jeho individualita, především učiteli mladších věkových kategorií.

V rámci novodobé vzdělávací politiky je zdůrazňován, kromě principů jiných, princip diferenciaci a individualizace. Domníváme se, že při vzdělávání žáků ze znevýhodněných rodinných prostředí (především těch žáků, jejichž matky dosáhly nižšího stupně formálního vzdělání), by měl způsob výuky žáků vycházet důsledně právě z uvedeného principu.

Princip individualizace a diferenciaci ve vzdělání

– tento princip vychází z původního poslání školy, jímž musí být individuální vzdělávání.

Znamená, že vzdělávací proces je třeba přizpůsobit vzdělaným, tedy žákům, studentům, učňům. Smyslem je odstranit uniformitu a necitlivost k rozdílným schopnostem a možnostem lidí, přístup ke všem naprosto stejný. Naopak je třeba nalézt, zmobilizovat a kultivovat co nejvíce lidí s přirozenými vlohami a rozmanitými dispozicemi, aby žádné individuální schopnosti a nadání nezůstaly ležet ladem. Je potřeba diferencovat mezi žáky, přistupovat k nim s ohledem na jejich nadání a schopnosti, ale i s ohledem na jejich zdravotní stav, rodinné zázemí apod. (Knausová, 2005)

Některým dětem se ve vzdělávacím procesu skutečně nedaří a často bývají ve škole neúspěšné. Přicházejí z rodiny, jejíž dospělí členové, především jejich matka, dosáhli nižšího stupně formálního vzdělání a nenaučili své děti dostatečně dobře komunikovat. Hovoří-li se v rámci vzdělávací politiky o nerovných přístupech a šancích ve vzdělávání, zdůrazňují se především společenské nerovnosti související s postavením, kontakty, konexemi dospělých (včetně dosaženého vyššího stupně formálního vzdělání) a automatického následování jejich potomky. Otázka dovednosti vyjádřit se, dovednosti komunikovat adekvátně situaci, zůstává nepovšimnuta.

V tisku zveřejněném testu čtenářské gramotnosti je uvedeno, že přestože český školský systém je stále ještě relativně homogenní, pocházejí žáci se špatnými výsledky téměř výlučně z rodin s nízkým sociálně-ekonomickým statutem a žáci s dobrými výsledky z rodin s vysokým sociálně-ekonomickým statutem (Straková a kol., 2002). Vědomosti a dovednosti českých žáků jsou silně podmí-

něny sociálně-ekonomickým statusem rodiny žáka a vzděláním matky, pozitivní souvislost s výsledky žáků jeví rovněž kulturní úroveň rodiny (tamtéž).

Kritické připomínky k situaci v základních školách vyslovuje také již od konce 90. let 20. st. Česká školní inspekce. Souvislost s komunikativními dovednostmi jsme poprvé zaznamenali ve výroční zprávě z roku 1996/7, kde se uvádí, že ve většině základních škol nejsou vytvářeny předpoklady pro další sociální existenci žáků, děti se neučí diskutovat, nerozvíjí se u nich schopnost vyjadřovat své názory, obhajovat je, akceptovat názor většiny, umění vést dialog. Zpráva hodnotí negativně jak pasivitu a špatné komunikační návyky žáků, tak i verbální projevy učitelů.

Učitelé na základních školách by měli zohlednit odlišný způsob komunikace a interpretace sociálního kontextu. Znamená to, že děti, které žily v jiném prostředí, se naučily chápat školní situace často zcela odlišně. Budou je tedy i jinak interpretovat, nebudou plně rozumět obsahu sdělení učitele (a často ani spolužáků) nebo bude pro ně mít jiný význam. Způsob komunikace těchto dětí a jejich vyjadřování může být pro ostatní méně srozumitelné, popřípadě směšný či jinak nepřiměřený. Pokud je k podobnému nedostatku nějaký zjevný důvod (např. dítě je cizí státní příslušník), pak jsou odlišnosti v projevu obecně více tolerovány a dítě má šanci se postupně adaptovat. Jiná, zpravidla horší situace bývá, když jde o zdánlivě bezdůvodné selhání tohoto typu u dítěte z jiné sociální vrstvy, kde se odlišnost nepředpokládá. Zdůvodnění příčiny takového jednání obvykle zahrnuje předpoklad omezenějších schopností dítěte. Menší tolerance a větší nechuť k takovému dítěti jsou faktory zvyšující i pravděpodobnost celkového neprospěchu. Školní selhání, které je takovým postojem stimulováno, potom jen potvrzuje původní předpoklad (Štech 1997).

Žáci sociokulturně znevýhodnění a žáci se speciálními potřebami v současné škole

Poněkud specifickou, a především přehlíženou skupinou na základních školách v České republice jsou tedy děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, resp. ty, které nejsou dostatečně vybaveny vyjadřovacími, komunikativními dovednostmi. My je rozhodně řadíme mezi děti sociokulturně „znevýhodněné“.

V současném vzdělávání je věnována pozornost, resp. péče žákům se speciálními potřebami. Do této skupiny jsou řazeni žáci neúspěšní či naopak nadaní, zdravotně handicapovaní, žáci jiného etnika či žáci s jiným mateřským jazykem

ve výuce. Zamýšlíme se nad možností zařazení dětí s nedostatečnými komunikativními dovednostmi z nepodnětných rodinných prostředí (jejichž matky dosáhly jen nižšího stupně formálního vzdělání) do této skupiny. Domníváme se, že by to bylo možné a také žádoucí.

My se zamýšlíme nad neúspěšnými žáky ve škole. Hledáme vnitřní i vnější příčiny jejich školního neúspěchu. Uvědomujeme si, že vnější příčiny mohou učitele ovlivnit. Domníváme se, že správně cílená práce s vyjadřovacími (komunikačními) vzory, která by se ve škole opírala o vhodné příklady konkrétních osob – učitelů, vychovatelů, by mohla posílit a zpřesnit představu žáka o vhodných, požadovaných komunikačních dovednostech, jejichž potřebnost je nutná ve škole (a následně v pracovním životě).

Nejdůležitější období pro osvojení a další rozvoj komunikativních dovedností je období předškolního a mladšího školního věku. Uvažujeme také v této souvislosti nad otázkou, zda je možné v dospělosti „dohnat zpoždění“ v rozvoji komunikačních dovedností. V řadě profesí se potvrzuje, že správnost a kultivovanost mluveného projevu pracovníků, dostatečně bohatá slovní zásoba, správně utvořené věty (pořádek slov ve větách) je nejen výhodou, ale přímo předpokladem pracovního nebo obchodního úspěchu. Někteří dospělí si uvědomují nutnost dovednosti náležitě komunikovat v různých komunikačních situacích, jsou si vědomi svého „znevýhodnění“ a přejí si svůj „handicap“ napravit. Skutečností je, že to, co ve školním věku lze systematicky a po krocích zvládat nenásilně, naprosto přirozeně, např. i formou hry, v dospělosti jde již obtížně.

Verbální projev učitele během tradiční výuky je nejvíce tvořen požadavky vyžadujícími faktografické vědomosti a teprve na druhém místě učitel rozvíjí u žáků vyšší kognitivní myšlení. Zkušenosti žáků, jejich fantazii, představivost a odhad žádá učitel v podstatně nižší míře. Poté následuje kategorie regulace rušivé komunikace, napomínání žáků. S dramatizací učiva, simulací reálných situací, s požadavkem, aby žáci kladli otázky, se setkáváme pouze sporadicky (Sawicky, 1998).

Domníváme se, že si někteří učitelé komunikační stránku vyučovací hodiny v tradiční škole, resp. důraz na komunikativní dovednosti žáků, poměrně málo uvědomují. Soustředí se mnohdy více na metodickou přípravu vyučovací hodiny a pevně přidrží se vytyčených cílů a osnov, bez ohledu na osobnost dítěte či jeho komunikační potřeby v souvislosti s budoucností. Žákům ve vyučovací hodině není ponecháno mnoho prostoru pro verbální projev (Sawicky, 1998).

Doplňme obecné konstatování autorů Matějů a Strakové, že většina učitelů nepovažuje za svůj úkol pečovat individuálně o vzdělávací potřeby každého žáka, pomáhat všem svěřeným dětem na cestě ke vzdělání (2005).

Je více než nutné v rámci přípravy učitelů zdůrazňovat, aby se zaměřili na smysluplnost učiva nejen vzhledem k budoucnosti dítěte, ale i k současnosti – na vnitřní motivaci žáků, i např. rozvíjení jejich komunikativních dovedností, zejména fluence a flexibility. Otázka rozvíjení komunikativních dovedností není ve školním prostředí otázkou rozhodující, avšak my spatřujeme přínos „tradiční výuky“ ve skutečnosti, že vyučující od žáků vyžadují, aby odpovídali celými větami.

Škola ve své podstatě samozřejmě rozvíjí základní dovednosti komunikace a k tomu příslušné vědomosti; učitel se však nezaměřuje vůbec na komunikativní dovednost žáka ve smyslu přepínání kódů, tzn. komunikace v různých situacích. Pro učitele je důležité uvědomění si samotného faktu komunikační podstaty jazyka s tím, že se zaměřuje na každodenní verbální komunikaci jako na klíčový nástroj jednání v různých životních situacích. Škola si dává za úkol prohlubovat vztah mezi verbální a neverbální složkou komunikace a rozšiřovat specifické aplikace jazyka o sociální dovednosti.

Seznam pramenů

- Knausová, I.: *Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí*. Disertační práce. Olomouc, 2002.
- Knausová, I.: *Vybrané kapitoly ze sociální politiky*. Olomouc : UP, 2005.
ISBN 80-244-1020-6.
- Matoušek, O.: *Kompetence rodiny a vzdělávacího systému*. In: sociálně edukativní problémy mládeže a dospělých v reflexi pedagogické teorie a praxe. Sborník příspěvků ze 7. konference ČpdS. Brno : ČpdS, 1999, s. 8–25.
ISBN 80-85615-81-9.
- Matějů, P., a kol.: *Vyšší vzdělání jen pro elitu? Rozsah a zdroje nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání v České republice*. Praha : ISEA, 2003.
ISBN 80-903316-1-0.
- Matějů, P., Straková, J.: *Na cestě ke vzdělanostní společnosti. Část první: Kde jsme...? Kritická analýza současné situace*. Praha : Institut pro sociální a ekonomické analýzy, 2005. ISBN 80-903316-2-9.
- Sawický, S.: *Kvalitativný výskum vyučovania založenom na dětských interpretáciach javov*. Disertační práce. Bratislava : FF UK, 1998.

Straková, J., a kol.: *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha : ÚIVV, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

Štech, S.: *Psychologie handicapu. Část první - Handicap jako sociální problém*. Liberec : TU, 1997. ISBN 80-7083-208-8.

Mgr. Ivana Knausová, Ph.D.,
Katedra Antropologie a zdravotní pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého,
Žižkovo nám. 5, Olomouc

**PRÍRODOVEDNÉ VZDELÁVANIE
AKO SÚČASŤ INTEGROVANEJ VÝUČBY
V EDUKAČNOM PROCESE NA 1. STUPNI ZŠ**

Ivana Krupová, Jana Krížová

Anotácia

V príspevku je prezentovaná komparácia učebných osnov v SR a v ČR z hľadiska integrácie prírodovedných tém do obsahu učiva vybraných predmetov. Príspevok ďalej uvádza výsledky výskumu zameraného na zistenie názorov budúcich učiteľov 1. stupňa ZŠ na využívanie medzipredmetových vzťahov s obsahom predmetu prírodoveda vo vybraných predmetoch na 1. stupni ZŠ.

Kľúčové slová

Prírodovedné vzdelávanie, integrácia, medzipredmetové vzťahy, učebné osnovy.

Summary of article

Aspects of natural sciences in inter-subject relations in primary education

The paper presents a comparison of Czech and Slovak curricula with respect to how topics of natural sciences are incorporated in subjects at primary schools. The paper also reports the results of a study examining future primary school teachers' opinions on the relatedness of the syllabi of natural history and of other teaching subjects.

Key words

Specificity in natural sciences, inter-subject relations, integration, teaching curricula.

Úvod

Problematika začleňovania prírodovedných tém do edukačného procesu na 1. stupni ZŠ sa javí v súčasnom trende globalizácie veľmi aktuálnou. Jednotlivé vyučovacie predmety umožňujú obsahovo integrovať sledovaný fenomén v rôznej škále a intenzite. Trend globálnej výchovy prenikol do všetkých stupňov škôl vzdelávacej sústavy na Slovensku, v Čechách i vo svete a zasiahol všetky oblasti vzdelávania, vrátane prírodovedného.

Školstvo sa nachádza v procese zložitých zmien, ktoré vyplývajú z celkového vývoja spoločnosti. Prechod od industriálnej k informačnej, učiacej sa spoločnosti a prebiehajúca explózia informácií si vynucujú prednostný rozvoj poznávacích schopností, schopností pracovať s informáciami. Zmeny v systéme vzdelávania predpokladajú inováciu obsahu, metód a foriem vyučovania, ako aj redukovanie rozsahu učiva, ktoré je presýtené veľkým množstvom poznatkov [1].

Žiak by nemal byť vnímaný ako pasívny objekt pôsobenia. Učenie je aktívny proces, v ktorom si učiaci sa jedinec vytvára vlastné interpretácie prijímaných informácií transformáciou cez svoje vnútro, a tiež ich dokáže chápať vo vzájomných vzťahoch a súvislostiach, triediť ich, začleňovať do štruktúry predchádzajúcich vedomostí. Vychádzajúc z uvedených skutočností a tiež z osobitostí obdobia mladšieho školského veku je podľa nášho názoru dôležité, aby žiak neprijímal izolované poznatky, ale aby mu bolo umožnené vnímať veci a javy komplexne. Prírodovedné vzdelávanie na 1. stupni ZŠ predstavuje poznatky z predmetov prvouka v 1.–2. ročníku a prírodoveda v 3.–4. ročníku, pričom prírodovedné prvky sú integrované i do jednotlivých vyučovacích predmetov. V súčasnej škole ponúka žiakom k dispozícii sice „*veľké množstvo informácií o zložkách prírody, ale značný deficit informácií o vzájomných vzťahoch, prepojeniach zložiek prírody*“ [2].

Pojem integrácia je možné chápať v užšom slova zmysle ako „súbor tém, ktoré sú zaradené do samotných učebných predmetov“, ako „typ koncepcie spájajúci v zmysle koncentrácie teoretické poznatky a praktické činnosti (spojenie kognitívnej a činnostnej oblasti)“, alebo ako „projekty spájajúce rôzne kognitívne a činnostné oblasti pod spoločnou ideou“ [3]. Intenzita využívania medzipredmetových vzťahov závisí na 1. stupni ZŠ od osobnosti učiteľa a jeho schopností podávať žiakom poznatky v takej podobe, aby ich mohli vnímať komplexne. Hoci v súčasnej školskej praxi nie je pojem integrácie úplne nový,

aktuálny vývoj školstva (najmä v ČR) k nej smeruje. V apríli 2001 vydalo Ministerstvo školstva mládeže a telovýchovy Českej republiky spolu s Výskumným ústavom pedagogickým v Prahe dokument po názvom *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, ktorý by mal nadväzovať na vzdelávacie programy základnej školy, dotvárať ich a v budúcnosti nahradiť *Standard základního vzdělání*. Tento program rieši množstvo problematik, napríklad možnosť širšieho zavádzania integrovaného vyučovania a integrovaných učebných predmetov do základnej školy [4]. Na Slovensku ešte projekt s podobným zameraním rozpracovaný nie je, ale je pravdepodobné, že vývoj slovenského školstva sa bude uberať podobným smerom.

Metodika

Pre vymedzenie východiskových otázok výskumu sme realizovali kvantitatívnu analýzu súčasných učebných osnov SR a ČR. Naším zámerom bolo porovnať zastúpenie prírodovedných tém v obsahoch učiva jednotlivých vyučovacích predmetov 1. stupňa ZŠ. Pre potreby tohto príspevku v tabuľke 1 uvádzame zastúpenie prírodovedných tém v predmetoch *vlastiveda, prírodoveda, pracovné vyučovanie/praktické činnosti a výtvarná výchova*, v ktorých bola naznačená integrácia najintenzívnejšia. Pri podrobnejšej analýze základných pedagogických dokumentov sme dospeli k záveru, že zastúpenie prírodovedno-technických špecifik v obsahoch jednotlivých vyučovacích predmetov v SR a v ČR sa výrazne nelíši, prípadné rozdiely sa vyskytujú len v dôkladnejšom rozpracovaní určitých tematických okruhov.

Tab. 1:

Prírodovedné témy v Učebných osnovách (UO) vo vybraných predmetoch v SR i ČR

Predmet	Prírodovedné témy v UO v SR	Prírodovedné témy v UO v ČR
VL	Krajina v okolí školy (3. roč.) Orientácia podľa kompasu (3. roč.) Obec v zime (3. roč.) Starostlivosť o zdravie (3. roč.) Starostlivosť o životné prostredie v obci (3. roč.) Jar v našej obci (3. roč.) Tvárnosť krajiny (3. roč.) Vodstvo v krajine (3. roč.) Poľnohospodárska krajina (3. roč.) Lesná krajina (3. roč.) Zásahy človeka do prírody; chránené objekty v krajine (3. roč.) Krajina na turistickej mape (3. roč.) Miestna krajina – súčasť našej vlasti (3. roč.) Príroda Slovenska (4. roč.) Ochrana a tvorba životného prostredia (4. roč.) Nížiny (4. roč.) Doliny a kotliny slovenských riek (4. roč.) Pohoria (4. roč.)	Obec vo vyššom územnom celku (4.-5. roč.) Zemepisná poloha a prírodná tvárnosť miestnej krajiny a regiónu (4.-5. roč.) Seznámení s mapou miestnej oblasti (4.-5. roč.) Hospodárske aktivity v miestnej krajine, významné výrobné podniky a služby v regiónu (4.-5. roč.) Životní prostředí místní krajiny a regionu, důležité údaje o jeho narušení, ochraně a tvorbě (4.-5. roč.) Národní bohatství (4.-5. roč.) Naše vlast – Česká republika (4.-5. roč.) Významná města, významná zemědělská, průmyslová, rekreační a kulturní střediska, chráněné oblasti přírody naší vlasti (4.-5. roč.) Současný stav životního prostředí v České republice (4.-5. roč.)
PV/PČ	Práca s odpadovým materiálom (3. roč.) Práca s papierom a kartónom (3. roč.) Práca so stavebnicami (3. roč.) Konštruovanie z odpadových materiálov (3. roč.) Praktická príprava pre rodinný život (3. roč.) Zostavovanie jednoduchých elektrických obvodov a práca s elektronickou stavebnicou (4. roč.) Práca so stavebnicou (4. roč.) Praktická príprava pre rodinný život (4. roč.) Všetky témy zo zložky pestovateľských prác (3.-4. roč.)	Práce s papírem a kartonem (1.-5. roč.) Práce montážní a demontážní (1.-5. roč.) Pěstitelské práce (1.-5. roč.) Kuchyně (1.-5. roč.) Potraviný a jejich jednoduchá úprava (1.-5. roč.)

VV	Výtvarné umenie a životné prostredie (1.-4. roč.) Výtvarné osvojovanie prírody (3.-4. roč.) [5]	Vyhľadávani a výtvarné dotváreni prírodnin na základě představ (1.-3. roč.) Sledování základních přírodních zákonitostí na tvarově zajímavých rostlinách, stromech apod. (1.-3. roč.) Výtvarné umění a životní prostředí (1.-5. roč.) [6]
----	--	---

V tabuľke 1 uvádzame len témy, v ktorých je podľa nášho názoru najvýraznejšie zastúpenie prírodovedných prvkov, čím nepopierame možnosti ich zastúpenia aj v iných témach. (Pozn.: Pre porovnanie uvádzame v prílohe tabuľku s prehľadom učiva prírodovedy pre možnosť porovnania prírodovedných tém.)




Vychádzajúc z uskutočnenej analýzy pedagogických dokumentov, ktorá v tejto fáze výskumu mala charakter získania základných a exaktných informácií a bola potrebná pre realizáciu ťažiskového výskumu, sme dospeli k výskumnému problému: „Ako vnímajú študenti učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ problematiku integrácie v edukačnom procese na 1. stupni ZŠ v SR a ČR?“ Cieľom ťažiskového výskumu bolo dotazníkovou metódou zistiť, aký je ich vzťah k využívaniu medzipredmetových vzťahov s predmetom prírodoveda v rámci odbornej pedagogickej praxe. V dotazníku sme využili poloopené položky; respondenti mali označiť, v ktorých vyučovacích predmetoch, odučených v rámci odbornej pedagogickej praxe, využili medzipredmetové vzťahy s prírodovedou, a popísať, akým spôsobom.

Výskumnú vzorku tvorilo 247 študentov 2., 3. a 4. ročníka Učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ pedagogických fakúlt štyroch náhodne vybraných univerzít v SR a ČR. Na študentov 1. ročníka sme sa nezameriavali, pretože sme predpokladali ich nedostatočný prehľad o obsahu učiva jednotlivých učebných predmetov 1. stupňa ZŠ. Oslovili sme 67 študentov Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 57 študentov Prešovskej univerzity v Prešove, 70 študentov Západočeskej univerzity v Plzni a 52 študentov Jihočeskej univerzity v Českých Budějoviciach. Získané informácie sme vyhodnotili kvantitatívne i kvalitatívne.

Výsledky a diskusia

Tab. 2:

Vyjadrenia respondentov zo Slovenskej republiky k integrácii prírodovedných prvkov do obsahu učiva ostatných predmetov [%]

Predmet	Počet resp. ročníka			Spolu	Tendencia
	2.	3.	4.		
VI	4,21	4,69	4,69	13,59	
VV	5,21	7,75	6,95	19,91	
PV	4,73	5,45	5,68	15,86	
N	1,75	0,49	1,78	4,02	

Legenda k tabuľke:

VI - vlastiveda, VV - výtvarná výchova, PV - pracovné vyučovanie, N - nevyjadrili sa




Predmet pracovné vyučovanie bol označený druhým najvyšším počtom respondentov a predmet vlastiveda len tretím najvyšším počtom respondentov, pričom spomínané počty respondentov boli pomerne nízke. Je prekvapujúce, že respondenti prevažne neoznačovali predmety v takom poradí, v ktorom je naznačená najvyššia integrovanosť prírodovedných prvkov do obsahu predmetov 1. stupňa ZŠ. Tabuľka 2 uvádza, že respondenti **slovenských pedagogických fakúlt** využívajú (resp. by využívali) medzipredmetové vzťahy s prírodovedou nasledovne: **19,91%** využíva integráciu s **výtvarnou výchovou**, **15,86%** s **pracovným vyučovaním**, a len 10,63–13,59% s ostatnými predmetmi, pričom 4,02% respondentov sa k otázke nevyjadrilo. Celkový počet respondentov, ktorí využívajú (resp. by využívali) integráciu prírodovedných prvkov do obsahu ostatných predmetov, možno podľa nášho názoru považovať za alarmujúco nízky, dôvodom však môže byť nedostatok pedagogickej praxe, prípadne nedostatočné poznanie obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov. Ďalším dôvodom by mohlo byť aj nedostatočné smerovanie študentov k integrácii vzdelávania prostredníctvom pedagógov didaktík jednotlivých predmetov. Počet respondentov, ktorí sa vyjadrili, že využívajú integráciu prírodovedných prvkov do predmetov vlastiveda a pracovné vyučovanie, má **stúpajúcu tendenciu**. Počet respondentov, ktorí uviedli využívanie integrácie prírodovedných prvkov do predmetu výtvarná výchova, má **najprv stúpajúcu a potom klesajúcu tendenciu**. Spomínaná skutočnosť môže mať príčinu v zaradení didaktiky príslušného predmetu do toho-ktorého roční-

ka v priebehu vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov 1. stupňa ZŠ (pozri: Vzťah budúcich učiteľov 1. stupňa ZŠ k integrovanej výučbe prírodovedy).

Respondenti PF ČR, rovnako ako respondenti PF SR, označovali najmä predmety výtvarná výchova a praktické činnosti, čo sa nezhoduje s faktom, že podľa učebných osnov je najprirodzenejšia integrácia prírodovedných prvkov v predmetoch praktické činnosti a vlastiveda.

Tab. 3:

Vyjadrenia respondentov z Českej republiky k integrácii prírodovedných prvkov do obsahu učiva ostatných predmetov [%]

Predmet	Počet resp. ročníka			Spolu	Tendencia
	2.	3.	4.		
VI	8,02	3,16	4,01	15,19	
VV	10,12	5,27	4,85	20,24	
PČ	7,81	4,22	4,64	16,67	
N	0,42	0,21	0,21	0,84	

Legenda k tabuľke:

VI - vlastiveda, VV - výtvarná výchova, PČ - praktické činnosti, N - nevyjadrili sa

Z tabuľky 3 je zrejmé, že respondenti **pedagogických fakúlt v ČR** sa v otázke využívania medzipredmetových vzťahov s prírodovedou vyjadrujú nasledovne: **20,24 %** využíva integráciu s **výtvarnou výchovou**, **16,6 %** s **praktickými činnosťami**, 10,91–15,19 % s ostatnými predmetmi, pričom len 0,84 % respondentov sa k otázke nevyjadrilo. Počet respondentov v ČR, ktorí sa vyjadrili, že využívajú integráciu prírodovedných prvkov do predmetu výtvarná výchova, má na rozdiel od respondentov v SR **klesajúcu tendenciu**. Počet českých respondentov, ktorí sa vyjadrili, k otázke využívania integrácie prírodovedných prvkov do predmetov vlastiveda a praktické činnosti, má **najprv klesajúcu a potom stúpajúcu tendenciu**, čo sa nezhoduje s odpoveďami slovenských respondentov. Podobne ako u respondentov slovenských PF, by mohla byť príčina v zaradení didaktiky príslušného predmetu do toho-ktorého ročníka (pozri: Vzťah budúcich učiteľov 1. stupňa ZŠ k integrovanej výučbe prírodovedy). Z celkového zhodnotenia vyjadrení respondentov k využívaniu medzipredmetových vzťahov z prírodovedou vyplývajú podobné závery ako u slovenských respondentov.

Tab. 4:

Vyjadrenia respondentov k využívaniu medzipredmetových vzťahov s prírodovedou vo vybraných predmetoch

Predmet	Odpovede respondentov zo SR	Odpovede respondentov z ČR
VL	Integrácia: <ul style="list-style-type: none"> • poznatky o: ťažbe surovín, teplotných pásmach, výskyte rastlinstva a živočíšstva, životnom prostredí a prírode v krajine, prírode na Slovensku, prírodných špecifikách určitého kraja, oblasti, regiónu; životných podmienkach na Zemi v rôznych častiach sveta; krajoch s prírodnými zvláštnosťami; • pozorovanie rastlín v blízkosti školy apod.; • poznávanie krajiny, exkurzia; 	Integrácia: <ul style="list-style-type: none"> • život cudzích zvierat v iných krajinách; zemepisný výskyt živočíchov; zastúpenie lesov, rastlinstvo a živočíšstvo v ČR; rastlinstvo a živočíšstvo na Zemi; • závislosť výskytu rastlinstva a živočíšstva od podnebných pásem; • zaraďovanie rastlín a živočíchov na správny kontinent; • prírodné podmienky pri osídľovaní v minulosti; • oblasti s výskytom prírodných zaujímavostí; • prírodný ekosystém v danom regióne; zvieratá a rastliny v erboch a pod. • realizácia prírodovedno-vlastivednej vychádzky;
	Námet: <ul style="list-style-type: none"> • využitie pomôcok prírodného charakteru; • uskutočnenie vychádzky, výletu; • motivácia prírodnými motívmi; 	Námet: <ul style="list-style-type: none"> • vychádzka do prírody;
PV/PČ	Integrácia: <ul style="list-style-type: none"> • oboznamovanie sa: s materiálmi, ich vlastnosťami; výrobou papiera zo stromov; starostlivosťou o prírodu; • výrobu informačných tabúl' ku správaniu sa v lese; • zhotovovanie modelu slnečnej sústavy; • využívanie informácií z prírodovedy; • sadenie; aranžovanie rastlín; 	Integrácia: <ul style="list-style-type: none"> • vytváranie herbára; • výroba pozorovacích protokolov; • štúdium živočíchov; • starostlivosť o kvety v triede; • pestovateľské práce; • sledovanie rastu rastlín; • pokusy, pozorovania na školskom pozemku; • aranžovanie;
	Námet: <ul style="list-style-type: none"> • práca z prírodným materiálom, odpadovým materiálom, drevom, listím; • zhotovovanie zvieracích figúrok, modelovanie kvetov, zvierat, ovocia, zeleniny; • odtlačenie listov; odrôtovanie kameňa; • zhotovovanie búdky pre vtáčiky • využívanie farebnosti prírody; • skrásľovanie prírody okolo nás; 	Námet: <ul style="list-style-type: none"> • modelovanie: zvierat, vesmíru, predmetov z prírodnou tematikou; • skladanie zvierat z papiera; • vytváranie vianočného kapra z papiera; • výroba zvierat z gaštanov; • výroba krmítka pre vtáky; • práca s prírodným materiálom;

VV	Integrácia: <ul style="list-style-type: none"> • kreslenie plagátov na eko projekt; • využívanie anatomických tvarov pri kreslení; 	Integrácia: <ul style="list-style-type: none"> • kreslenie a maľovanie zvierat v prírodnom prostredí, stromov v jednotlivých ročných obdobiach, obrázkov na temu „Ako chránime prírodu“;
	Námet: <ul style="list-style-type: none"> • kreslenie a maľovanie prírody, zvierat, rastlín, lesa, prírodných motívov, rôznych prírodných úkazov, jesenného stromu; • modelovanie zvierat; • využívanie prírodných materiálov; • odtlačanie plodov; • práca s prírodným materiálom, odpadovým materiálom; • motivácia rozprávkami s prírodnými motívmi, využívanie zvieracích postavičiek ako zdroja motivácie, • kreslenie v prírode. 	Námet: <ul style="list-style-type: none"> • kreslenie a maľovanie prírody, ročných období, kôry stromov, prírodnín, vesmíru, • práca s prírodným materiálom; • výtvarné vyjadrenie prírody a jej krás; využívanie prírodnín z jarnej, letnej a jesennej prírody; • návšteva zoo; • odtlačanie listov; • koláž z listov.

Pri uvádzaní prírodovedných prvkov integrovaných do ostatných vyučovacích predmetov sme vychádzali priamo z výpovedí respondentov, ktoré sme upravili len minimálne.

Odpovede respondentov (viď tab. 4) sme zatriedili do skupín podľa toho, či ide o integráciu prírodovedných prvkov, alebo len prírodovedný námet. Toto rozdelenie však nemožno považovať za striktné, pretože z charakteru nie všetkých odpovedí respondentov možno jednoznačne určiť, či skutočne ide o integráciu alebo len o využitie prírodovedného námety (napr. pri odpovediach „návšteva zoo“, „vychádzka do prírody“ apod. respondenti presne neuviedli, či došlo aj k následnému rozboru získaných poznatkov so žiakmi). Vo všeobecnosti sme však chceli poukázať na časté nerozlišovanie samotnými pedagógmi medzi významom spomenutých pojmov.

Vo všeobecnosti sa respondenti zo SR i ČR prevažne zameriavali na implementovanie prvkov do obsahu edukačného procesu zo *živej prírody* alebo *environmentálneho charakteru*, a v menšej miere, prípadne vôbec neuviedli témy z ostatných oblastí učiva prírodovedy. Viacerí respondenti charakterizovali prírodovedné prvky veľmi všeobecne (napr. maľovanie prírody, spievanie piesní o prírode, príroda v našom regióne) pričom nekonkretizovali, ktorú časť prírody majú na mysli. Žiadny z respondentov konkrétne neuviedol využívanie tematických okruhov *magnetizmus*, *gravitácia*, *technika*, minimálny počet sa vyjadril k využívaniu tematických okruhov *meranie dĺžky*, *hmotnosti*, *objemu*, *teploty*,

času. Na základe výsledkov výskumu možno konštatovať, že respondenti ČR pristupujú tvorivejšie k využívaniu integrácie s prírodovedou.

Z odpovedí respondentov nie je možné presne zistiť, či ide o integráciu v pravom zmysle slova, pretože využitie prírodného námetu ešte nemusí znamenať integráciu obsahu a skutočných prírodovedných poznatkov. V niektorých prípadoch neboli odpovede respondentov natoľko konkrétne, aby nám umožnili rozlíšiť námietku od integrácie, preto uvedené rozdelenie v tabuľke 2 nemožno považovať za striktné.

Záver

Je zaujímavé, že rozdiely v názoroch respondentov zo SR i ČR na integráciu prírodovedných špecifik do edukačného procesu na 1. stupni ZŠ boli minimálne. Výsledky výskumu sú porovnateľné, avšak stále nedostačujúce. Obsahy jednotlivých predmetov, 30% voliteľnosti obsahu učiva, ako aj samotné osobnostné presvedčenie učiteľa umožňujú v edukácii uplatňovať prírodovedné špecifiká a takýmto spôsobom viesť žiakov mladšieho školského veku k sebarozvoju, ale aj k znalostiam, hodnotám a vrúcnemu vzťahu k prírode a k prírodnému prostrediu, k schopnostiam vnímať a prispievať k riešeniu globálnych problémov ľudstva (k ochrane životného prostredia, k racionálnemu využívaniu prírodných zdrojov, zdravému životnému štýlu a pod.), ale hlavne vychovať „...človeka budúceho milénia, žijúceho v harmónii s prírodou“ [7].

Použitá literatúra

1. ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: Milénium (Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. In: *Slovenský učiteľ*. Bratislava : Slovdidac, 2000.
2. MELICHERČÍKOVÁ, D.: Multikultúrna výchova v prírodovednom vzdelávaní. In: *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005, s. 261. ISBN 80-8083-107-6.
3. PODROUŽEK, L.: Integrovaná výuka prírodovedných a spoločenskovedných predmetů. In: *Raadce učitele*. Praha : Nakladatelství Dr. Josefa Raabe, 2004. ISBN 80-968206-3-X.
4. PODROUŽEK, L.: *Integrovaná výuka na základních školách*. Plzeň : Nakladatelství Fraus, 2002. ISBN 80-7238-157-1.
5. *Učebné osnovy pre 1. stupeň základných škôl*. Bratislava : Príroda, 1995. 157 s.

6. *Vzdelávací program ZÁKLADNÍ ŠKOLA* schválený MŠMT dňa 30. 4. 1996 pod čj. 16 847/96 - 2 s platnosťou od 1. 9. 1996. 461 s.
7. MAKÚCHOVÁ, Z.: K otázke vzájomného vzťahu environmentálnej a regionálnej výchovy. In: *Regionálna výchova a ľudová kultúra v slovenskom školstve*. Liptovské Sliache : Združenie pedagógov zo škôl s rozšíreným vyučovaním regionálnej výchovy a ľudovej kultúry, s. 21–23, 1999. ISBN 80-968357-3-4.
8. KRUPOVÁ, I. - KRÍŽOVÁ, J. 2006, Mar. 17. Vzťah budúcich učiteľov 1. stupňa ZŠ k integrovanej výučbe prírodovedy. In: *Učiteľské listy*, [online]. 8, 2006. Dostupné na internete:<[http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102 571&CAI=2153](http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102%20571&CAI=2153) /> ISSN 1210-6313.

Mgr. Ivana Krupová
Mgr. Jana Krížová
Katedra vlastivedy a prírodovedy
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
ikrupova@pdf.umb.sk
jkrizova@pdf.umb.sk

Príloha 1: DOTAZNÍK

*Vážený budúci pán učiteľ/pani učiteľka,
dovoľujeme si Vás požiadať o odpovede na nasledovnú otázku. Vaše odpovede budú slúžiť ako podkladový materiál na vypracovanie štúdie, ktorej cieľom je zistiť názory a vzťah budúcich učiteľov k integrovanej výučbe prírodovedy na 1. stupni ZŠ. Nakoľko sú všetky informácie pre nás veľmi dôležité, vyplňte ho prosím úplne, a nakoľko je anonymný - aj pravdivo. V prípade, že ste nevyučovali na ZŠ v rámci praxe, skúste odpovedať na otázky hypoteticky (ako by ste vyučovali). Ďakujeme Vám za porozumenie a ochotu pomôcť.*

Doktorandky na PF UMB v Banskej Bystrici.

V ktorých vyučovacích predmetoch, odučených v rámci odbornej pedagogickej praxe, ste využili (alebo by ste využili) medzipredmetové vzťahy z prírodovedou. Popíšte podrobnejšie.

- a) matematika.....
- b) slovenský jazyk
- c) cudzí jazyk
- d) vlastiveda
- e) telesná výchova
- f) hudobná výchova.....
- g) výtvarná výchova
- h) pracovné vyučovanie/praktické činnosti

Príloha 2:
PREHĽAD UČIVA PRÍRODOVEDY V SR A ČR

SR	ČR
3. ročník	4. ročník
a) Veci okolo nás	a) Rozmanitosť prírody
aa) Porovnávame a meriame	aa) Rozmanitosť rastlín a húb na podzim
ab) Látky a ich vlastnosti	ab) Výživa rastlín
ac) Veci okolo nás	ac) Plevele a jejich poznávání
b) Z neživej prírody	ad) Druh a odrůda
ba) Půda	ae) Houby (základní stavba, výživa)
bb) Horniny	af) Poznávání rostlín a húb v naší přírodě
bc) Nerasty	ag) Příprava živočichů na zimu
bd) Žula	b) Neživá příroda, rostliny a živočichové v zimě
be) Zvetrávanie hornín	ba) Měření vlastností látek
bf) Vznik usadených hornín	bb) Magnet, magnetická síla, kompas
bg) Hospodársky dôležité horniny a nerasty	bc) Vlastnosti vzduchu, vody, hornin a nerostů, půdy
c) Zo živej prírody	bd) Změny neživé přírody (roční období, délka dne)
ca) Človek	be) Domáci zvierata - kočka, pes (etologie, chov)
cb) Živočíchý	bf) Živočichové v přírodě v zimě
cc) Rastliny a huby	bg) Rostliny v přírodě v zimě
	c) Přírodní společenstva na jaře
	ca) Rozmanitosť života ve vybraných přírodních celcích
	cb) Příklady nejčastějších jarních rostlín, živočichů a húb
	cc) Vzájemná závislost organismů a neživé přírody
	cd) Vlivy člověka na přírodní společenstva
	ce) Význam přírodních celků pro člověka
4. ročník	5. ročník
a) Zem, Slnko a hviezdy vo vesmíre	a) Třídění organismů
b) Podmienky života na Zemi	aa) Principy třídění přírodnin
c) Človek a jeho životné prostredie	ab) Výtrusné a semenné rostliny
d) Technika a my	ac) Třídění živočichů podle jejich příbuznosti a podobnosti

e) Rozmanitost přírody	b) Země ve vesmíru
f) Přírodní spoločenstvá – les	ba) Slunce a jeho planety, postavení Země
g) Chráníme svoje životné prostredie	bb) Pohyb Země kolem Slunce a otáčení Země kolem osy
	bc) Střídání ročních období a střídání dne a noci
	bd) Model Země – glóbus
	be) Slunce jako zdroj světla a tepla – zákl. podmínek života
	c) Rozmanitost podmínek života na Zemi
	ca) Základní oblasti Země (studené, mírné, teplé) a rozdíly v rozvoji života v těchto oblastech
	cb) Podnebí, počasí
	cc) Rozmanitost přírody v Evropě a ve světě
	cd) Botanické a zoologické zahrady
	d) Člověk, jeho životní podmínky a vztahy k prostředí
	da) Charakteristické znaky člověka
	db) Lidský organismus a jeho vztahy k prostředí
	dc) Člověk a technika – síla
	dd) Člověk a přírodní zdroje
	de) Potřeba energie pro život, nutnost šetření energií
	df) Příklady různých výrobních procesů a jejich význam, nezbytnost spolupráce lidí
	dg) Vlivy člověka na prostředí, ochrana přírody a prostředí

ETIKA VE VZTAHU UČITELE K ŽÁKOVI: TEORIE A SKUTEČNOST

Irena Plevová, Pavel Kusák

Anotace

Článek se zamýšlí nad etickými aspekty ve vztahu učitele k žákovi. Předchozí výzkum naznačil, že jedním z nejvíce nepříjemných prožitků žáka byla absence příležitosti k formování nezbytné sebeúcty. Vzpomínky studentů na školu ukázaly v tomto směru mnoho příkladů zraňujících poznámek učitelů. Na závěr autoři postulují některé principy pro zdravé mezilidské vztahy ve škole.

Klíčová slova

Vztah mezi učitelem a žákem, morální aspekty vztahu, pedagogická patologie, komunikace.

Abstract

Ethics of the teacher-student relation: theory and reality

The present paper discusses the ethical aspects of the teacher-student relation. Previous research indicates that the most unpleasant experiences of students are related to the impossibility of forming the necessary self-esteem. Students' memories of the school showed many occasions on which teachers made offending remarks about them. In the conclusion, some principles of healthy social interaction at schools are formulated.

Key words

The teacher-student relation, moral aspects of the relation, pathogenic factors in education, communication.

Problém vztahu mezi učitelem a žákem

Již delší dobu se nejen v odborné, ale i v laické veřejnosti vedou diskuse o potřebě a možnostech humanizace našeho, především státního, školství. Mnohé z argumentů přinesla již například tzv. Bílá kniha (viz také Kusák, 1999).

Zdálo by se tedy, že výhrady jsou známy, nicméně problémem stále zůstává, jak školní prostředí změnit. Mnohé z pramenů, z nichž při tomto nepříliš optimistickém sdělení čerpáme, mapují školní prostředí ke konci osmdesátých a z počátku devadesátých let. Zneklidňující hlasy se ovšem ozývají, navzdory konstatování jistého zlepšení, i ve vztahu k současnosti.

Inspirací k našemu sdělení se staly informace z dlouhodobého výzkumu, který se snažil zmapovat frekvenci stresorů ve školním prostředí a způsob, jakým žáci tyto stresory subjektivně vnímají a prožívají (Plevová, Urbanovská, 2004). Zmíněný výzkum mimo jiné konstatoval, že nejhůře akceptovatelná ze strany dětí se jeví oblast **vztahu mezi učitelem a žákem**. Žáci hodnotili jako vysoce stresující například situace spojené s nepravdivým nařčením, s ponižováním, s okřikováním, s nadřazováním a zesměšňováním, s nedostatečným oceňováním, ale také s nedodržováním slibu, s nespravedlností a s obecně neobjektivním přístupem učitele. Jedním z převládajících pocitů, který žáci v této souvislosti uváděli, byl pocit vlastní bezmocnosti vůči autoritě učitele. Cítili, že nejsou schopni tyto situace aktivně ovlivnit, natož zvrátit jejich nepříznivý dopad. Uzavřeli jsme tedy, že jedním z podstatných stresujících faktorů ve škole může být pro žáka prožitek jeho vztahu s učitelem.

Kvalita vztahu žáka s jeho okolím má, jak známo, bezprostřední dopad na formování jeho akademického sebeobrazu jako významné komponenty globálního sebesystému. Je známo, že ohrožení sebesystému žáka může mít malformativní vliv na sebeprožívání, a tím i na zdravý osobnostní vývoj (Kusák, 1991).

Navíc stresující interpersonální vztahy ve školním prostředí mohou mít nejenom vliv i na celkovou odolnost žáka vůči školním stresům, ale i na jeho obecný pocit fyzické a psychické zdatnosti (odolnosti), který je odpovědný za efektivitu odhadu zátěžových situací a jejich zvládnání, a to nejen ve školním prostředí.

Zjistili jsme, že problematický vztah mezi učitelem a jeho žáky je jimi vnímán jako potencionálně ohrožující. Žáci popsané situace prožívali subjektivně mnohem intenzivněji a bolestněji, než například známkování či přetěžování množstvím úkolů, pravděpodobně proto, že se nepříjemně dotýkaly jejich **sebeúcty**. Naše zjištění se shodují s obecně známým faktem, že stresor je pro člověka tím těžší, čím více ohrožuje jeho sebeúctu (Křivohlavý, 1994).

Potřeba sebeúcty je podle některých autorů (např. Rosenberg, 1979) obecně považována za jednu z nejdůležitějších potřeb, ne-li vůbec nejdůležitější. Potřeba sebeúcty je sycena především prožitkem osobní pozitivivity. Ten je zejména ve formativním vývojovém období důsledkem reflektivního mechanismu (fenomén

zrcadla) – tedy způsobu, jakým se naše chování odráží zpět k nám v reakcích osob v našem okolí. Nejcitlivější momenty takové reflexe nám přinášejí informace v termínech užitečnosti, neužitečnosti, prospěšnosti, neprospěšnosti a podobně – obecně v termínech dobra a zla. Sebeúcta je především morálním konstruktem.

Morální aspekty vztahu mezi učitelem a žákem

Jak z předchozího vyplývá, s termínem sebeúcta se dostáváme do závažné problematiky **morálních aspektů vztahu**. Nemožnost formovat adekvátní pocit sebeúcty žáka ve školním prostředí vytváří podmínky pro deficitní morální aspekty jeho seberealizace a osobního růstu. V rovině chování se tento deficit projevuje snahou žáků naplnit potřebu sebeúcty alternativními aktivitami, z nichž mnohé se mohou míjet s výchovnými a vzdělávacími cíli. V dlouhodobé perspektivě může malformativní vliv prostředí na formování sebeúcty žáka odklonit celý jeho vývoj nežádoucím směrem. Máme na mysli především nereálné představy žáka o sobě a svých schopnostech, absenci zdravého sebevědomí, a v jejich důsledku problematické chování a aktivity (jako například záškoláctví, šikana apod.).

Zdravý vztah může obecně facilitovat osobnostní vývoj, dokonce mít i terapeutický vliv, zatímco nezdravý vztah může přechodně, nebo i trvale, ublížit. Nejinak je tomu i ve školním prostředí (Kash, Borich, 1978). Pro psychogenní poškození klienta, v důsledku neprofesionálního přístupu nebo profesionálního pochybení, zná lékařský obor termín **iatropatogenie**. O klinické psychogenní iatropatogenii referují například Honzák (1997) nebo Mareš (2002), jako o psychickém poškození klienta lékařem. Jde tedy převážně o poškození klienta nesprávnou komunikací, která má v převážné většině malformativní vliv na jeho prožitky.

Konkrétní chyby se týkají nejen verbální stránky komunikace (začínající již oslovováním klientů), ale také komunikace neverbální (projevení nezájmu či projevů antipatie), často se také můžeme setkat s neempatickým jednáním zdravotnických pracovníků (nepochopení problémů, nedostatek prostoru a času apod.), (Plevová, 2004). A zákonitě se ptáme, proč k tomu dochází? Je to tím, že profesionál vykonává svou práci rutinně, bez osobního zájmu, nedodrží zásady slušného chování, neumí nebo nechce se vcítit do problému druhého? Je to způsobeno nedostatečnou profesionální přípravou, stresujícím pracovním prostředím, či jde o „syndrom vyhoření“, který je provázen ztrátou profesionálního zájmu?

Patogenní realita z hlediska vzpomínek na školu

Snad to je trochu troufalé, ale myslíme si, že v jistých případech je možno nahlížet na přístup učitele k jeho žákovi jako na **pedagogicky patogenní**. Podívejme se na následující příklady omezeného vzorku vysokoškolských studentů, které mohou být pověstnou „špičkou ledovce“. Jde o osobní reminiscenci studentů, budoucích učitelů, jdoucích v jednom případě čtyři roky zpět (v případě výroků ze střední školy), ve druhém případě mnohem dál do minulosti (v případě výroku ze základní školy a ze školy mateřské).

Studenti měli za úkol vybavit si situaci ze školního prostředí, kdy se cítili nějak poškozeni učitelem. Situaci, kterou tenkrát vnímali negativně a i v současné době ji vnímají jako „nespravedlivou“. Celkem jsme nashromáždili stovky příkladů, které jsme se snažili kategorizovat.

Nejvíce situací se týkalo ponižování, ironie a shazování žáka ze strany učitele. Dále se objevily situace, týkající se znehodnocování výkonu žáka nevhodným způsobem, problémy s oslovováním žáků a sprostá slova, nejméně zastoupenými byly situace týkající se fyzických trestů ve škole. Zajímavostí bylo, že nemálo negativních zážitků spadá i do období předškolního věku (ty se týkají hlavně jídla a spaní).

Uvedme si následně některé konkrétní příklady.

Ponižování, ironie a shazování:

ZŠ, 1. stupeň: „Pavle, nechápu, jak můžete věřit v Boha. No stoupi si tady před třídu a zkus všem vysvětlit, kdo je to ten váš Bůh...“

ZŠ, 1. stupeň: Pamatuji si, jak nám naše paní učitelka říkávala, že kdo nebude mít domácí úkol, zavře jej za trest do školního sklepa a tam bude tak dlouho, dokud neslíbí, že už nikdy žádný domácí úkol nezapomene. Měla jsem děs z toho, že bych někdy domácí úkol zapoměla.

ZŠ, 2. stupeň: „Marku, to je tvůj výkon? Vždyť je to hrozné!... Ale mně se to líbí... Já snad musím posoudit, jestli je to pěkné, já mám státnice z výtvarné výchovy... Ale mně se to líbí... Jdi si sednout, ty blbče, máš trojku!“

ZŠ, 2. stupeň: „Nováková, já vím, že jsi z vesnice a že teď každé odpoledne kydáte hnůj na poli, ale měla by ses tu chemii učit ... děvka, mě se dnes tak nechce, mě to učitelování tak nebaví. A vy jste ještě tak blbí...“

SŠ: „Na vás bych potřebovala malý dvorek a velký bič a mlátila bych vás od rána do večera, až bych z vás tu blbost vymlátíla. Jsi tak blbý, jak daleko vidíš a ještě zpátky. Tondo, sedni si do poslední lavice. Já když vejdu do třídy

a vidím hned po ránu ten tvůj ksicht, mám zkažený den. Pokud se občas díváš do zrcadla, snad mě chápeš. Proč na mě tak přibližle hledíš?“

SŠ: Profesor požádá studentku, zda by nevzala třídní knihu a nezesla ji do sborovny. Ta ji omylem dá do batohu a odnese domů. Ráno se profesor ptá, kde je třídnice. „Vzala jsem ji omylem domů. Omlouvám se ... vy snad myslíte jenom na blbosti. Pojd'te k tabuli a napište, co máte v hlavě. Pište zkratky následujících chemických prvků: vodík H...kyslík O...vanad V...dusík N...kyslík O...“

Znehodnocování výkonu:

ZŠ, 1. stupeň: Dodnes si pamatuji výrok učitelky při vyhodnocování prací v hodině výtvarné výchovy: „No fuj, Dane, tomu říkáš obrázek? Takový hnus už jsem dlouho neviděla.“

ZŠ, 1. stupeň: Nikdy nebudeš lepší! Tak by se dala vystihnout situace, kterou jsem prožívala ve třetí třídě. Dodnes to cítím jako nespravedlnost a ponížení. Ať jsem dělala co jsem dělala, učitelka mě vždy ohodnotila hůře než moji kamarádku. „Určitě jsi to opsala, znám tě, to není z tvé hlavy.“

ZŠ, 1. stupeň: „Ty jsi neschopná, jen tady vše kazíš, zvedni tu svoji prdel (TV).“

ZŠ, 2. stupeň: „Úbor máš sice úžasný, převážně horní partie, ale ten výmyk děláš jako postižená!“

Oslovování a sprostá slova:

ZŠ, 2. stupeň: Ty jsi úplně blbá, měla by ses vrátit do mateřské školy. Jsi prostě neschopná. Co je na tom vylézt na tu tyč, tak nebuď posraná a lez!“

ZŠ, 2. stupeň: „Pane učiteli, mohl byste nám říkat jménem a ne příjmením? ... Ne, nikdy jsem to nedělal, tak proč bych měl? ... Vždyť nám všichni učitelé říkají jménem, jen vy ne ... Nováková! I kdybyste se rozkrájela na kousky, tak vám jménem nikdy neřeknu, pořád u mne budete jen Nováková!“

SŠ: „Ty slepice jedna, proč do toho tak mlátíš (do počítače)! Pro takové krávy jako jsi ty by měli vyrábět dřevěné klávesnice! Co čumíš jako slepice?“

SŠ: „Vy chemický hovada! Cos to tam napsal? Smaž to ty prase! Zase jsi tu písemku posral.“

Mateřská škola:

„Dokud to nesníš, nikam nepůjdeš ... ani domů!“

„Musíš to všechno sníst!“ Pod nátlakem jsem to snědl a pozvracel jsem se. Ale ani to učitelce nestačilo, donutila mě sníst vyvrácené.

Po obědě jsme chodili spát. Paní učitelka nám četla pohádku, abychom lépe usnuli. Těm, kdo nespali, přehodila ručník přes hlavu.

„Neumíš být ticho? Postav se do kouta a nemluv.“

Ponechejme stranou otázku, do jaké míry jsou dopady takového vztahu dočasné (život sám je někdy svým způsobem, v dlouhodobé perspektivě, terapeutický), ale neděláme si iluze o tom, že jsou případy, kdy škola zanechá trvalé následky.

O **morální rovině** jakéhokoli vztahu, včetně toho mezi učitelem a žákem, nelze pochybovat. Často slyšíme o profesionální etice či o etickém kodexu. Jinými slovy, existují pokusy profesionální vztahy kodifikovat. Vezmeme-li si příklad z klinické oblasti, nalezneme požadavky na zásady chování mezi přístupem lékaře k pacientovi v Etickém kodexu České lékařské komory a Etickém kodexu Práva pacientů. Podobně existuje Etický kodex sociálních pracovníků a Etický kodex psychologa (Plevová, 2004). Je proto překvapivé, že Etický kodex učitele v konsensuální podobě ještě nebyl vypracován.

Platí obecné principy zdravých mezilidských vztahů i pro školu?

Existují vůbec nějaké obecně přijatelné **principy zdravých vztahů mezi učitelem a žákem**? Problém humanizace školství byl velmi aktuální v USA v sedmdesátých letech, poté, co se objevilo první vydání publikace Rogerse (bylo to v roce 1969 a vyšla pod názvem Freedom to Learn), v níž tento představitel humanistické psychologie formuloval mimo jiné svou představu o nutnosti zlidštit proces vzdělání. Odvodil ji od terapeutického přístupu, jehož byl protagonistou, dnes známého jako přístup zaměřený na klienta. Ale ať již byly jeho původní myšlenky prezentovány v jakékoliv verzi (u nás je např. dostupná publikace Rogers, Freiberg, 1998), zdravý vztah mezi učitelem a žákem se z této perspektivy opírá o čtyři zásadní požadavky na postoj učitele k žákovi:

Prvním požadavkem je, aby učitel byl ke svému žákovi poctivý, opravdový (**požadavek kongruence**). Kongruence je definována jako soulad mezi prožíváním a chováním. Někdy se mluví o tzv. transparentnosti. Je to požadavek na přístup bez přetvářky, bez masky. Víme, nakonec i z vlastní zkušenosti, že takové „masky“ jsou žáky odhaleny a často zneužívány. Tato „otevřenost“ či „opravdovost“ (autentičnost) ovšem zahrnuje nezbytný takt a ohleduplnost.

Druhým požadavkem je, aby učitel byl schopen empatického porozumění (**požadavek empatie**). Znamená to, aby byl schopen citlivě přistupovat k tomu, jak žák prožívá celý proces učení, což je základem pro pochopení toho, co se skrývá za žákovým vystupováním. Víme-li, co druhý cítí, vytvářím podmínky pro

náklonnosti (sympatie) a tím i pro případnou ochotu jednat v jeho prospěch (altruismus). Ne nadarmo někteří psychologové považují empatii za základ morálního vývoje (např. Coles, 1998).

Třetím požadavkem je, aby učitel přistupoval k žákovi s laskavostí a respektem k takovému, jakým je (požadavek na **bezpodmínečné pozitivní přijetí**). Respekt, úcta jsou založeny na akceptaci osobnosti žáka jako hodnoty, bez – pro žáka často nesplnitelných – předchozích a svazujících podmínek. Je to základní úcta k žákovi, jeho pocitům, názorům a jednání. Ale pozor, akceptovat někoho neznamená souhlasit s tím, jak se chová. Akceptace v tomto smyslu znamená východisko pro hledání porozumění, proč se žák takto chová.

Čtvrtým a posledním požadavkem je, aby učitel byl v těchto svých charakteristikách stálý (požadavek **konzistence**). Znamená to, aby tyto postoje nebyly pouhým pedagogickým nástrojem, technikou, ale nedílnou součástí jeho osobnosti, chcete-li nedílnou součástí jeho výchovné ideologie. Odtud pochází záruka, že jeho chování bude, přes jistou situační variabilitu, stabilní, konzistentní, „čitelné“.

Smyslem tohoto přístupu je vytvářet ve škole prostředí „psychologického bezpečí“, vzájemné důvěry, ve které se žák může pohybovat bez obav, a tedy i bez blokujících obran. Podmínkou dobrého vztahu je pocit žáka, že učitel „hraje s otevřenými kartami“, bez postranních úmyslů, a tedy žák nemusí hledat v nejasnostech a náznacích skryté významy; je chápán, aniž by byl ohrožen, a protože je jako osobnost respektován, cítí se bezpečně. Důsledky takového prostředí vedou podle Rogers, Freiberg (1998) k:

- pozitivnějším vztahům mezi žáky
- pozitivnějším vztahům mezi učitelem a žáky
- pozitivnějším vztahům žáka ke škole jako instituci
- ve svém důsledku i k lepším výkonům žáka ke ve škole

Ne nadarmo jsou tyto podmínky, tak či onak, uplatňovány v alternativních vzdělávacích systémech. Jakkoliv formují vzájemný vztah lidí mezi sebou v běžném, reálném životě, platí i pro vztah mezi učitelem a žákem – i ten je vztahem reálným, nikoli umělým.

Kvalita vzájemných vztahů mezi učitelem a žákem může podstatně usnadnit naplnění výchovně vzdělávacích cílů (říkáme, že má facilitující účinek), nebo naopak může jejich naplnění ztížit (říkáme, že má inhibující účinek). Formující se vzájemný vztah mezi učitelem a žákem je proto právem považován za jednu z nejdůležitějších nekognitivních podmínek určujících efektivitu pedagogického působení učitele.

Závěr

Co dodat? Mohli bychom se znovu podívat na reálné výroky, které jsou zde prezentovány, abychom posoudili, do jaké míry jsou podmínky zdravého vztahu naplněny.

Sociální ekolog Bohuslav Blažek uvádí podobné situace z různých předmětů jak základní, tak i střední a dokonce vysoké školy a v komentáři k podobným jevům v našem školství píše o „systémovém rysu našeho školství na přelomu století a o selhání pedagogiky“ v tom, že veřejnost takový přístup toleruje. Mluví o „nahrazování pedagogiky zvlí“ (Blažek, 2000).

V kontextu našeho článku je tento odsudek příliš tvrdý v tom smyslu, že je opomenut vliv doby, která ztratila iluzi o ideálech a nemá oporu v etice mezilidských vztahů. Bylo by zajímavé zjistit, nakolik se situace v našem školství změnila. Jisté signály zde jsou, ale i Blažek si všímá „semknutých řad mnoha sborů“ proti pedagogům, kteří „volí jiné cesty“. Přes uvedené skutečnosti věříme a jsme přesvědčeni, že většina našich pedagogů svou práci vykonává s láskou a s patřičným pedagogickým taktem.

Literatura

- BLAŽEK, B. *Škola jako zrada dospělých na dětech*. Souvislosti. Revue pro křesťanství a kulturu. Odd. Školy, 1, (43), 2000.
- COLES, R. *The moral intelligence of children: How to raise a moral child*. N. Y. Penguin Books, 1998.
- HONZÁK, R. *Komunikační pasti v medicíně*. Praha : Galén 1977, ISBN: 80-85824-60-4.
- KASH, M., M., BORICH, G. *Teacher behavior and pupil's self concept*. Reading. Mass. Addison-Wesley 1978.
- KUSÁK, P. *Sebevědomí žáka a školní úspěšnost*. In: Psychologové studentům. Praha, Stát. ped. nakl. 1991, s. 13–24. – AUPO, fac. paed. Psychologica III.
- KUSÁK, P. *Humanizační tendence ve výchovně vzdělávacím procesu. Závěrečná zpráva výzkumného projektu FR VŠ 0691/1999. Rozvoj sociálních dovedností studentů učitelství*. Nepubl. záv. zpráva (35 s.).
- MAREŠ, J., a kol. *Iatropatogenie a sororigenie aneb jak lze poškozovat člověka*. Praha : Vysoká škola J. A. Komenského, 2002.
- PLEVOVÁ, I. *Psychogenní patogenie v profesionálním vztahu*. In: Socialia 2004. Hradec Králové : Gaudeamus, 2004, ISBN: 80-7041-283-6.

- PLEVOVÁ, I., URBANOVSKÁ, E. *Vliv některých osobnostních proměnných na prožívání psychické zátěže ve školním prostředí*. In: Antropologicko-psychologická charakteristika populace v moravském regionu. Olomouc : VUP 2004, ISBN: 80-244-0872-4.
- ROGERS, C., R., FREIBERG, H., J. *Sloboda učit sa*. Persona, Modra 1998. ISBN 80-967980-0-6.
- ROSENBERG, M. *Conceiving Self*. Basic Books. New York 1979.

Irena Plevová
Univerzita Palackého
Pedagogická fakulta, katedra psychologie a patopsychologie
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc

SYNDROM CHARGE A SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Miloň Potměšil, Jaroslava Příhodová

Klíčová slova

Kombinovaná vada, hluchoslepota, CHARGE, raný věk, speciální pedagogika.

Souhrn

Autoři v příspěvku představují syndrom CHARGE. Vzhledem k nepříliš častému výskytu v populaci považují autoři za potřebné seznámit čtenáře s charakteristikou, projevy a možnými speciálněpedagogickými přístupy k dětem s tímto kombinovaným postižením.

Summary

The CHARGE syndrome and special education

The present paper focuses on the CHARGE syndrome. The aim is to make the readers more familiar with the syndrome, which has very low incidence in population. The main characteristics and symptoms are described, and the possible educational approaches to children suffering from this multihandicap are identified.

Key words

Multihandicap, deaf-blindness, CHARGE, early age, special education.

Interdisciplinární pojetí současné speciální pedagogiky umožňuje specializaci v zaměření na edukaci osob se specifickými vadami, které v historické perspektivě nemají v celosvětovém ani v našem národním měřítku dlouhou tradici. Rozvoj genetické, medicínské i speciálně pedagogické diagnostiky umožnil mimo jiné i rozvoj péče o osoby postižené syndromem CHARGE.

Na počátku tohoto pojednání je třeba upozornit na skutečnost, že se jedná o vadu, jejíž charakter nás v dalším textu bude směřovat do oblasti pedagogiky osob s kombinovaným postižením.

Název syndromatického postižení CHARGE je sestaven z prvních písmen anglických a latinských názvů, použitých pro jednotlivé segmenty kombinovaného postižení.

C - coloboma (vrozené nevytvoření určitých tkání oka, většinou duhovky)

H - heart defect (srdeční vada)

A - atresia choanae (atrémie choan - vrozený uzávěr nosních průduchů)

R - retarded growth + development (opožděný růst + vývoj)

G - genital hypoplasia (vrozený nedokonalý vývoj genitálií)

E - ear anomalies (vrozené anomálie ucha)

Z diagnostického hlediska byla pro syndrom CHARGE stanovena kritéria, která jsou v současnosti rozdělena do dvou skupin.

hlavní příznaky syndromu CHARGE:

Coloboma

Choanální atrémie

Abnormality ucha

Abnormality CNS

vedlejší příznaky syndromu CHARGE:

genitální hypoplazie

opožděný vývoj

srdeční vady

nízký vzrůst

orofaciální rozštěpy - rozštěpy v obličejové oblasti

tracheo-esophagheální píštěl (píštěl mezi průdušnicí a jícnem)

charakteristický typ obličeje

Syndrom CHARGE se vyskytuje asi v 5 % u osob s vrozenou hluchoslepotou, a to bez ohledu na pohlaví v poměru 1 : 10 000-12 000 zdravých novorozenců. Tento údaj je však možno kriticky označit za podhodnocený, protože uvedený syndrom je znám od roku 1979 a z diagnostického hlediska není ještě plně zahrnut do běžně zavedených postupů, a to ani v ekonomicky rozvinutých zemích. Zpravidla se vyskytuje v rámci rodiny jako ojedinělé postižení s malou pravděpodobností (1-2 %) pro opakování výskytu u dalších potomků téhož rodu. Jak již bylo uvedeno, v roce 1979 Hall popsal 17 dětí s vícečetnými vrozenými anomáliemi, které byly spojeny s neprůchodností dýchacích cest, a Hittner et al. popsal deset případů podobně postižených dětí, u kterých shle-

dal vady sítnice, sluchu a vrožené srdeční vady. Název syndromu CHARGE sestavil v roce 1981 Pagon.

Pro diagnostický závěr, kterým je CHARGE syndrom potvrzen, je třeba, aby byla shledána přítomnost všech hlavních kritérií nebo alespoň tří hlavních a tří kritérií vedlejších. O diagnóze CHARGE uvažujeme také v případě, že u dítěte byly shledány znaky colobomy, choanal atresie a asymetrického ochrnutí obličeje nebo pokud je anomálie ucha (typická pro CHARGE) kombinována s dalšími vroženými anomáliemi.

Coloboma – je provázána abnormalitami sítnice nebo zrakového nervu, což bývá příčinou významné zrakové ztráty, zejména ztrátami v oblasti horní části zrakového pole. Narušena může být také zraková ostrost, která negativně ovlivňuje vidění na blízko i na dálku. Pokud má dítě předepsány brýle, je třeba nacvičovat jejich používání, protože mohou velmi zásadně vylepšit zrakovou ostrost. Osoby postižené syndromem CHARGE jsou velmi často citlivé na světlo. Zejména u dětí se v takových případech doporučuje používání slunečních brýlí i v místnostech.

Vrožené *srdeční vady* jsou u osob se syndromem CHARGE uváděny až v 80 % výskytu. Svoji závažností se tyto vady pohybují v celém spektru od život neohrožujících přes chirurgicky odstranitelné až po ty, které představují život ohrožující nebezpečí.

Choány, nosní průduchy, jsou dýchací cesty, které umožňují dýchání nosem. V případě, že je vada popisována jako atrézie – jedná se o úplnou neprůchodnost a pokud je diagnostikována jako stenóza – jde o zúžení, které průchodnost ztěžuje. Tento problém je chirurgicky odstranitelný. Zátěží, zejména psychickou, je však pro dítě s tímto syndromatickým postižením celá řada hospitalizací a v některých případech i nutný vícečetný chirurgický zákrok.

Opožděný vývoj a růst se zpravidla projevují až během kojeneckého a staršího věku. Děti postižené syndromem CHARGE nevybočují z hlediska porodní hmotnosti a míry z běžných průměrných hodnot, ale v průběhu prvních vývojových fází po narození stagnují z důvodu nedostatečně vyvinuté schopnosti příjmu potravy, dále vlivem srdečních vad a následnou zátěží při jejich léčbě. Negativní vliv má také snížená produkce nebo nedostatek růstového hormonu. Pokud se podaří léčebnými postupy výše uvedené příčiny odstranit, potom se problém opožděného vývoje a růstu následně také odstraní. Většina těchto dětí však vykazuje rysy nebo znaky opožděného vývoje. Z hlediska speciálněpeda-

gogické diagnostiky je třeba od sebe odlišit opoždění, které bylo zapříčiněno senzorickou deprivací z důvodu smyslového postižení a na druhé straně opoždění, které je skutečnou mentální retardací v některých případech způsobenou mozkovými anomáliemi.

Anomálie genitálií a močových CEST je častým doprovodným znakem, a tedy i jedním z diagnostických kritérií syndromu CHARGE. U chlapců se projevuje jako malý penis, což je v některých případech doprovázeno nesestouplými varlaty. U dívek se může projevit jako nevyvinutá labia. U chlapců i u dívek se lze setkat s anomáliemi ledvin nebo celého močového ústrojí, poměrně častý je reflux.

Ušní anomálie a sluchové vady. Vzhledem k tomu, že asi 85 % osob se syndromem CHARGE vykazuje také vady sluchu, které jsou zaznamenávány v celém spektru od lehké nedoslýchavosti až po hluchotu, je tento syndrom zařazován do celého širšího okruhu postižení osob s dominantním duálním smyslovým postižením – hluchoslepotou. Z hlediska medicínské i speciálněpedagogické diagnostiky je tento segment syndromatického komplexu obtížně diagnostikovatelný, protože děti jsou často stíženy chronickými záněty středouší, dále je podezření na vadu sluchu často překrýváno projevy a důsledky ostatních segmentů syndromu a v neposlední řadě obvyklá přítomnost mentální retardace působí jako zavádějící prvek, projevující se v nízkých komunikačních a jazykových kompetencích postiženého jedince. Časté záněty středouší bývají také příčinou převodních vad sluchu. Průvodním znakem také bývají, jak již bylo výše popsáno, poruchy rovnováhy. Do této části je třeba zařadit také anomálie pozorovatelné na zevní části ucha. U většiny dětí s postižením CHARGE se lze setkat s výskytem nedostatečně vyvinutého nebo zcela chybějícího ušního lalůčku a často také s tvarovými anomáliemi ušního boltce. Z technického hlediska jsou tyto anomálie zdrojem potíží při těch vadách sluchu, kdy je možné kompenzovat sluchovou ztrátu sluchadlem, které se v takovém případě obtížně umístí.

Osoby vykazující syndrom CHARGE jsou vystaveny širokému spektru vedlejších a souvisejících problémů, které jsou zapříčiněny komplexností uvedeného syndromu. Vzhledem k problémům v oblasti zdravotní jsou již od raného věku děti s tímto postižením vystaveny celé škále stresů a zátěží, vyvolaných potřebou chirurgických zákroků. Je zřejmé, že právě v tomto věku a v přítomnosti smyslových vad jsou důsledky intenzivní medicínské péče velmi masivní a jejich následky se jen velmi obtížně daří tlumit nebo zcela odstranit. Také komplexnost

smyslového postižení se již od raného věku stává hlavním důvodem retardace v rozvoji sebepojetí a ve vytváření základů sociálních vztahů a citových vazeb v nejbližším okolí.

Uvádí se, že 40 % dětí s postižením CHARGE vykazuje ochrnutí v obličejové oblasti a nejméně 30 % těchto dětí má zásadní potíže s polykáním, které zpravidla přetrvávají až do sedmého i osmého roku věku. V těchto případech se doporučuje orofaciální stimulace a dále prostředky a techniky, které mají pozitivní vliv na celkový stav dítěte, tedy nejenom na proces příjmu potravy, ale také na častý spontánní sialismus.

Omezení nebo úplné vyloučení zraku a sluchu má nedozírné následky na rozvoj psychiky dítěte a v případě, že se tyto vady stávají „pouhou“ součástí komplexního postižení, je zřejmé, že zcela specifické pojetí přístupu a metody výchovy a vzdělávání dětí se syndromem CHARGE je naprosto nutnou podmínkou pro speciálněpedagogickou práci. Komplexnost a variabilita účasti jednotlivých komponent na postižení jsou důvodem, který vede k velmi obtížnému speciálněpedagogickému diagnostikování a přesnému zařazování dítěte do určitých kategorií. Setkáváme se s velkými rozdíly v oblasti psychického vývoje, projevů chování, mentální úrovně, schopnosti a strategie učení, sociální adaptability a v neposlední řadě i při popisu kapacity a flexibility pro výchovu zaměřenou na žádoucí změny v chování a výstavbu a fixaci nových dovedností. Pro výstavbu vhodných podmínek k osobnímu rozvoji dítěte je třeba se zabývat jeho projevy a reagovat na ně snahou po porozumění příčinám a následkům. Pokud tento požadavek vyslovíme směrem ke speciální pedagogice, pak očekáváme odbornou-profesionální reakci, ale je třeba mít na paměti fakt, že rodiče těchto dětí zpravidla nejsou poučenými a ani k tak specifické výchově připravenými osobami. S odvoláním na prve popsané považujeme za nutné zdůraznit požadavek na nepřetěžování dítěte. Již jsme se zmínili o komplexnosti postižení syndromem CHARGE, což může být i důvodem přetěžování dítěte. Máme na mysli stav, při kterém se (samozřejmě) v té nejlepší víře snaží rodiče i odborníci nastavit individuální plán tak, aby se v co možná největší míře předešlo masivnějšímu opoždění nebo i ztrátám některých funkcí. Jedním z požadavků, které je potřeba klást na diagnostické práce, je provedení diferencíální diagnostiky tak, aby bylo umožněno rodičům i specialistům zahájit, sestavit individuální plán a následně jeho cíle realizovat. Jako příklad uvádíme poznatek, že řada dětí s postižením CHARGE vykazuje problémy v oblasti udržení rovnováhy. Z jejich projevů chování je tento fakt zřejmý, ale je potřeba odlišit, zda se jedná o důsledek zrakového postižení (zásah do zorného pole, a tedy nutnost ske-

nování okolí) nebo vady sluchu, která je provázena podobnými projevy, anebo zda se v neposlední řadě nejedná o projev soustředění na konkrétní objekt nebo činnost, což v důsledku omezí kontrolu rovnováhy dítěte. Komplexnost popisovaného postižení nás také vede k připomínce požadavku na spíše individuální práci – také jeden z důsledků. Pro sestavení individuálního plánu je pak nutné zjistit, zda tento požadavek je způsoben nižší úrovní sociálněadaptačních kompetencí, neschopností přenášet pozornost mezi různými podněty přicházejícími z prostředí, anebo naopak uvědoměle vyžadovanou potřebou individuální práce s účastí pouze jediné osoby a její asistence. Z praxe je známo, že takto individualizovaná práce má zpravidla největší efektivitu.

Pozornost ze strany speciální pedagogiky se vyžaduje pro dítě s tímto postižením zcela samozřejmě a podpora v této oblasti by měla být rodičům se stejnou samozřejmostí také nabídnuta. Již v raném věku dítěte můžeme zaznamenat řadu oblastí, ve kterých je možné jeho rozvoj pozitivně ovlivnit a na základě stanovené medicínské diagnózy sestavit individuální plán pro další podporu rozvoje a výchovu. Nejsme si však jisti, zda spolupráce mezi zdravotnickými a speciálněpedagogickými pracovišti funguje na takové úrovni, aby se již od počátku obě oblasti diagnosticky a terapeuticky doplňovaly. Důležitým požadavkem na diagnostické práce je potřeba včasného zachycení psychické poruchy. V některých případech jsou projevy chování u osob s popisovaným syndromem totožné nebo velmi podobné projevům obsedantního chorobného jednání a chování při psychických onemocněních. Včasná diagnostika a eliminace nesprávných hodnocení pomůže nejen při individuálním plánování, ale také při hledání tolik potřebného klidu v rodině dítěte s postižením.

Pro stanovení podmínek k rozvoji v oblasti rozumové je třeba respektovat a zohlednit přítomnost obou smyslových vad, a to bez ohledu na jejich mohutnost. Vždy je třeba upozornit rodiče (stejně, jako odpovědné osoby v případě dítěte umístěného mimo rodinu) na přítomnost vzájemné interference obou smyslových vad a tím i specifické požadavky na vytváření výchovy již tak velmi speciální. V odborných publikacích a sděleních se mentální retardace popisuje nejčastěji jako očekávaná součást syndromu CHARGE. Již výše jsme však uvedli, že třeba velmi pečlivě odlišit mentální retardaci jako svébytný deficit a na druhé straně mentální retardaci, která vzniká posilováním lehlé retardace nebo mentálního opožďení, přítomností smyslových vad, zejména pak vady sluchu. S tím velmi úzce souvisí i snížená míra komunikačních a jazykových kompetencí. Také v tomto případě se velmi obtížně diagnostikuje jejich pravá příčina, a tedy se stejnou obtížností se konstruuje individuální plán, zaměřený

na rozvoj právě uvedených složek. Často uváděnou překážkou pro intenzivní a efektivní pedagogickou práci je pozornostní deficit. Opět je potřeba připomenout přítomnost duálního senzoričtějšího postižení, které je samo o sobě z hlediska nároků na soustředění a zaměřenou pozornost velmi zatěžující. Často se tak na konkrétních případech potvrdí, že předpokládaná vzdělanostní úroveň dítěte dosažená po určité době bude podstatně vyšší, než se původně předpokládalo při prvních diagnostických sezeních bez hlubších analýz a závěrů. Hluchoslepoty jako komplexní postižení vyžaduje komplexní přístup, a tedy i komplexní, mezioborový diagnostický pohled.

Pro speciální pedagogiku zaměřenou na výchovu dětí a osob s duálním senzoričtějším postižením je v případě tak specifického syndromu, jakým CHARGE jistě je, pracovat s třemi nejčastěji se opakujícími stavy postižené osoby. Hovoříme o nebezpečí, které se váže na situace, kdy je umožněno vyniknout hyperaktivitě, frustraci nebo nudě.

Hyperaktivita je projevem nízké úrovně schopnosti koordinovat vlastní činnosti v takových případech, kdy je jich třeba vyvinout několik ve stejném čase nebo v návaznosti na sebe, a to bez ohledu na to, zda se jedná o spontánní aktivity nebo o společnou činnost – nejčastěji s intaktní osobou. Absence smyslů na koordinaci, nedostatečnost při procesu učení, nás vede k tomu, aby metodicky správně připravené plány byly stavěny s ohledem na velmi vysokou potřebu výkonu jediné činnosti, a to od začátku až do konce včetně zpětné vazby, ať již vlastní cestou získané nebo poskytnuté druhou osobou. Pokud by tento požadavek nebyl respektován, je namísto se obávat postupné demotivace až znechucení k jakýmkoliv aktivitám. Ne vždy je hyperaktivita projevem srovnatelným s hyperaktivitou u intaktní dětské nebo dospělé populace. V těchto případech vyplývá zpravidla z nedostatečné informovanosti a tím i nejistoty, v neschopnosti uspořádaného přístupu k řešení úkolů – i zdánlivě velice jednoduchých. Pokud je proces sociálního učení a mechanismus vytváření konkrétních dovedností zásadně narušován smyslovými postiženími, pak je zapotřebí speciálních metodických postupů k tomu, aby se vytvořil nejdříve komunikační kanál a poté i vlastní, efektivní strategie učení, které bude dítě ovládat a uvědoměle používat.

Problematika frustrace není ve speciální pedagogice ničím novým. Pokud se vztahuje k syndromatickému postižení typu CHARGE, potom je třeba upozornit na velmi náročnou diagnostiku frustrace a hledání jejích příčin. Vzhledem k tomu, že se jedná o komplexní postižení, je třeba k hledání příčin frustrace přistupovat analyticky a diferenciatně. Požadavek na mezioborovou a týmovou

spolupráci je více než namístě. Komplexnost, nepříliš častý výskyt syndromu CHARGE a velmi málo případových studií ve spojení s malou zkušeností odborníků jsou hlavními příčinami, které celý proces zdržují, prodlužují a oddalují možnost zahájení konstrukce individuálního výchovného plánu, a tedy i zahájení speciálněpedagogických aktivit.

Stav nečinnosti přerůstající v nudu je jedním z častých projevů osob s kombinovaným postižením. Zejména u dětí se setkáváme s tím, že pokud nečinnost a nedostatek podnětů přerostou v čase a četnosti jistou individuálně únosnou míru, nastává jeden z nejproblematičtějších stavů pro speciálního pedagoga – je jím autostimulace, která může přerůst až do pevně zakořeněných sebepoškozujících mechanismů (setkali jsme se s formou záměrnou, s jistým cílem, ale i nezáměrnou, spontánní). Při tomto výčtu se zdá, že kritika výchovy je zde přímo nutná, ale současně je třeba upozornit na obtížné podmínky pro rodiče i odborníky. Při tak komplexním postižení, o jakém pojednáváme, je časově, odborně i metodicky velmi náročné, ale přitom nevyhnutelně nutné, rozpoznat vhodné načasování jednotlivých činností a zaměstnání pro dítě tak, aby bylo zřejmé období aktivity, únavy, odpočinku a opět návratu k aktivitě. Zcela odlišnou problematiku přináší společná zařízení, kde se zejména z důvodu nedostatku pracovníků střídá ve zpravidla nevhodných intervalech čas práce a odpočinku. Vlivem nevhodných podmínek a rozvrhu pracovního nasazení se pak dítě dostává ze zřetele vychovatele a pro důvody, o kterých jsme se zmínili již dříve, nemá dostatek schopností a dovedností se zabavit samo jinak než některým z autostimulačních projevů, které mohou přerůstat až do autoagrese. Pro práci v rodinách je třeba na tuto skutečnost upozorňovat a připravovat již od raného věku děti s kombinovaným postižením podmínky a úpravy prostředí, tak aby podobným negativním vlivům předcházelo. Máme zde na mysli například pomůcky typu „stimulačního boxu Lilli Nielsen“.

Pokud bychom měli stanovit základní zásady pro práci s dětmi s postižením syndromem CHARGE, pak se ukazují tři, které je třeba dodržovat zcela bezpodmínečně:

1. předložení jediné činnosti v daném časovém úseku
2. dostatek času na multisenzoriální zpracování podnětů
3. načasování a dodržování rytmu aktivity a odpočinku podle individuálních možností

Podstatnou složkou speciálněpedagogického přístupu při práci s dětmi s postižením CHARGE je celý obor zabývající se úpravami podmínek a pro-

středí. Několikrát jsme zde opakovali vysoké nároky na osoby, které zajišťují péči a podporu zaměřenou na rozvoj a výchovu. Pokud by bylo potřeba shrnout všechny požadavky do jednoho výrazu, pak bychom doporučovali volit *zodpovědnost*. Důvodem a motivací k takové práci by neměly pro profesionála být citové pohnutky nebo potřeba obětování se či řízené konání dobrých skutků. Nakonec i požadavek zodpovědnosti vyslovený do řad rodičů je oprávněný. A to ovšem platí pro výchovu všech dětí, nejen postižených.

Dalším požadavkem, který považujeme za hodný uvedení, je požadavek na *jasné a předvídatelné organizování aktivit* dítěte s postižením. Pro vytvoření pocitu kontroly nad situací a možnosti uvědomělého ovlivňování následných dějů je možné použít různé techniky nebo metodické postupy, které jsou známé z jiných oblastí speciálněpedagogické práce. Strukturovaný přístup nebo komunikační kalendář jsou jen příklady metod, které nacházejí uplatnění i v této oblasti.

Pro rozvoj komunikačních a jazykových kompetencí je třeba udržovat jednotný a s ohledem na možnosti dítěte *stále se rozšiřující komunikační systém*. Základními požadavky jsou: čitelnost, srozumitelnost, snadná opakovatelnost a použitelnost, technická dostupnost a odolnost.

O *specifických anomáliích v projevech chování* dětí se syndromem CHARGE jsme se již dříve zmínili. Máme-li shrnout vše a vytvořit pro tuto oblast jeden požadavek, pak se nabízí zdůraznění premisy: anomálie v projevech chování jsou ve většině případů projevem expresivní složky komunikace. Je úkolem rodičů a odborníků se naučit v těchto projevech číst, rozlišovat a přiměřeně reagovat.

Závěrem považujeme za potřebné uvést, že syndrom CHARGE se ve své široké pestrosti projevuje i různou mírou negativního ovlivnění dalšího života osob s tímto postižením. Pokud je včas provedena diagnostická část a zahájena péče, je možné při jisté míře postižení připravit jejich nositele na život, který je velmi podobný běžně očekávanému standardu, včetně rolí manželských, rodičovských a pracovních. Je úkolem speciální pedagogiky se včas a na správném místě angažovat specifickými prostředky a podpořit proces rozvoje, vývoje a socializace jedince s postižením CHARGE.

Literatura

1. Bialer, M. G.; Brown, W. T.: *The CHARGE association. (Letter) J. Med. Genet.* 27: 533 only, 1990.
2. Blake, K. D.; Russell-Eggitt, I. M.; Morgan, D. W.; Ratcliffe, J. M.; Wyse, R. K. H.: *Who's in CHARGE? Multidisciplinary management of patients with CHARGE association. Arch. Dis. Child.* 65: 217-223, 1990.
Davenport, S. L. H.; Hefner, M. A.; Mitchell, J. A.: *The spectrum of clinical features in CHARGE syndrome. Clin. Genet.* 29: 298-310, 1986.
Davenport, S. L. H.; Hefner, M. A.; Thelin, J. W.: *CHARGE syndrome. Part I. External ear anomalies. Int. J. Pediat. Otorhinolaryng.* 12: 137-143, 1989.
3. *Living with CHARGE.* Informativní leták Cause. CHARGE and Usher Syndrome in Europe. Sense international.
4. Brown, D.; *CHARGE asociation.* Talking Sense, Summer 1997.

Miloň Potměšil

Centrum pro KI u dětí s kombinovaným postižením Olomouc
KSP PdF Univerzita Palackého Olomouc

Jaroslava Příhodová

AIMA, s. r. o., poradenství pro sluchově postižené Praha

VPLYVAJÚ CHOVATELSKÉ SKÚSENOSTI NA SCHOPNOSTI DETÍ KLASIFIKOVAŤ CHORDÁTY A BEZCHORDÁTY?

Pavol Prokop^{1,2}, Matej Prokop¹

¹ Katedra biológie PdF TU, Priemyselná 4, PO Box 9, 918 43 Trnava, Slovensko
e-mail: pavol.prokop@savba.sk

² Ústav zoológie SAV, Dúbravská cesta 9, 845 06 Bratislava, Slovensko

Súhrn

Klasifikácia živočíchov je základom biológie na všetkých typoch škôl. Ako je však z predošlých výskumov známe, žiaci majú mylné predstavy o vnútornej stavbe živočíchov a jeho taxonomickom zaradení. Iba limitované množstvo prác skúmalo, či majú skúsenosti s chovom živočíchov vplyv aj na vedomosti žiakov o ich vnútornej stavbe. V predložennom výskume sme zistili, že žiaci chovajú prevažne chordáty a skúsenosti s chovom pozitívne vplyvajú na ich vedomosti o ich vnútornej stavbe. Svoje vedomosti však nedokázali aplikovať aj na bezchordáty a podstatná časť žiakov vo veku 6–10. rokov si myslí, že rak a roháč majú vnútornú kostru. Mylné predstavy pretrvávali aj u starších žiakov, hoci ich výskyt bol menej frekventovaný.

Kľúčové slová

Miskoncepce, chov živočíchov, anatómia.

Abstract

*The influence of breeding animals on children's abilities
to classify vertebrates and invertebrates*

The classification of animals is the basis of biology at all types of schools. As previous research indicates, children however have fallacious ideas about the internal structure of organisms and their taxonomic classification. Only a limited number of studies have focused on the question of whether experience with breeding animals influences the level of children's knowledge about the animals' internal structure. The present study reports findings that children mostly keep vertebrates as pets and that this experience positively affects their

knowledge about the animals' internal structure. Children could not however apply this knowledge to the invertebrates and most children aged 6–10 believe that a crayfish and a stag beetle have an inner skeleton. Such misconceptions were witnessed even in older students although with a decreasing frequency.

Key words

Misconceptions, keeping pets, anatomy.

Úvod

Štúdium detských prekonceptov alebo mylných predstáv (Fisher, 1985) sa stalo významnou súčasťou výskumu týkajúceho sa detského chápania prírodných javov. Deti si už v ranom detstve utvárajú predstavy o prírodovedných fenoménoch, ktoré sa často líšia od vedecky prijímaných faktov (Driver, 1981, Carey, 1985). Na základe doterajšieho výskumu (Munson, 1994, Yen et al., 2004) sa dajú mylné predstavy charakterizovať nasledovne:

1. Vyskytujú sa u chlapcov aj dievčat bez ohľadu na vek, sociálne postavenie alebo kultúru, v ktorej žijú.
2. Žiaci, resp. ľudia rôzneho veku, ich úspešne využívajú na vysvetlenie niektorých prírodovedných fenoménov.
3. Sú často rezistentné voči konvenčným spôsobom výučby.
4. Úspešne sa spolu s informáciami od učiteľa implementujú do kognitívnych štruktúr žiaka a výsledkom sú mylné znalosti.
5. Ľudia mylným predstávam veria, pretože na prvý pohľad „dávajú zmysel“.
6. Podobajú sa predstávam starovekých filozofov.
7. Sú produktmi priamych pozorovaní, vplyvu médií a vyskytujú sa u žiakov, aj u učiteľov.

Keďže jedným z výsledkom práce učiteľa by malo byť eliminovanie mylných predstáv a ich nahradenie vedecky akceptovateľnými teóriami, je dôležité, aby o nich učiteľ najskôr vedel. V opačnom prípade sa o nich vôbec nebude vyjadrovať alebo jeho vysvetlenie neprinesie požadovaný účinok.

Značná časť prác venovaná mylným predstávam žiakov o biologických javoch sa týka klasifikácie organizmov. Bell (1981) poukázal na to, že značná časť žiakov rôznych vekových skupín považuje za zvieratá „veľké, štvornohé živočchy chované doma, v ZOO alebo na farmách“. Iba 50 % jeho respondentov

vedelo, že žaby patria medzi obojživelníky. Približne tretina žiakov základných škôl sa mylne domnieva, že korytnačky patria medzi obojživelníky (Bell, 1981, Braund, 1998, Yen et al., 2004). Podobné problémy robí žiakom aj klasifikácia hadov, ktoré im zrejme absenciou končatín a pohybom podobným červom pripomínajú bezchordáty (Braund, 1998, Yen et al., 2004). Tučniaky sú žiakmi chápané ako cicavce (Trowbridge – Mintzes, 1985, Prokop – Kubiato, 2005), pretože žijú v mori, plávajú a nevedia lietať.

Habitat alebo miesto, kde sa živočích prirodzene vyskytuje, je často pre žiakov zavádzajúcim prvkom (Kattmann, 2001). Napríklad korytnačky žijú vo vode aj na súši a ako obojživelné živočíchy ich žiaci logicky zaraďujú k obojživelníkom. Nevyužívajú však ďalšie dôležité znaky, ktorými sa od korytnačky obojživelníkov líšia.

Jedným z faktorov, ktoré sa môžu na eliminovaní mylných predstáv podieľať sú vlastné skúsenosti žiakov s ich chovom doma. Malo by byť ich záujmom vytvoriť im vhodné životné prostredie a poskytnúť im adekvátnu potravu, čo súvisí so získavaním informácií z rôznych zdrojov a zvyšovaním vedomostí o chovaných živočíchoch. Informácií o podobných vplyvoch na žiakov je však málo. Inagaki (1990) skúmal aký vplyv má chov karasov (tzv. zlaté rybky) na vedomosti detí o anatómii a spôsobe života živočíchov. Zistil, že deti, ktoré doma chovali karasy mali jasnejšie predstavy napr. o vylučovaní potravy alebo prítomnosti krvi a srdca v tele rýb, a dokonca vedeli svoje vedomosti lepšie generalizovať a aplikovať na iné vodné živočíchy (konkrétne na žaby, lebo na ne boli otázky zamerané). Striktný vplyv chovateľských skúseností potvrdzuje aj skutočnosť, že vedomosti o cicavcoch sa medzi „chovateľmi“ a ostatnými žiakmi nelíšili, podobne neboli zistené rozdiely ani medzi ich schopnosťami tvoriť predikcie na človeka. Nedostatkom práce je jej výskumná vzorka, ktorú tvorilo len 18 „chovateľov“ a 18 detí bez podobných skúseností z jednej vekovej kategórie. Z uvedeného dôvodu je veľmi zložitý výsledky podobného charakteru generalizovať.

V našom výskume sme sa zamerali na schopnosti žiakov rozlišovať bezchordáty od chordátov, a ich predstavy sme testovali v kontexte ich vlastných skúseností s chovom živočíchov doma. Pokúsili sme sa zodpovedať na dve výskumné otázky:

1. Vplývajú chovateľské skúsenosti na schopnosť respondentov odlíšiť bezchordáty od chordátov?
2. Vplývajú chovateľské skúsenosti na vedomosti respondentov o vnútornej stavbe chordátov a bezchordátov?

Metodika

Výskumu sa zúčastnilo 682 žiakov (357 chlapcov a 325 dievčat) 1–9. ročníka zo štyroch ZŠ na Slovensku. Každý žiak dostal 3 hárky papiera formátu A4. Na úvodnej strane boli základné otázky týkajúce sa veku, pohlavia, chovateľských skúseností (*Chováš doma nejakého živočícha? Ak áno, akého?*). Ďalšie dva hárky boli priestorom na nakreslenie predstáv žiakov o vnútornej stavbe živočíchov. Žiakom sme dali k dispozícii preparáty bezchordátov (rak riečny, *Astacus astacus*, roháč obyčajný *Lucanus cervus*) aj chordátov (červenica ostrobruchá, *Sardinius erythropthalmus*, škorec lesklý, *Sturnus vulgaris*, potkan obyčajný, *Rattus rattus*). Rovnaké druhy (okrem raka, namiesto ktorého bol použitý krab) boli použité na zisťovanie predstáv žiakov o živočíchoch aj v zahraničí (Tunnickliffe – Reiss, 1999). Žiaci boli inštruovaní nakresliť vlastnú predstavu o vnútornej stavbe každého z uvedených živočíchov v živom stave.

Kresby žiakov boli hodnotené dvojakým spôsobom. V prípade bezchordátov (raka a roháča) sme najskôr skórovali prítomnosť alebo neprítomnosť vnútornej kostry. Prítomnosť kostry signalizovalo, že žiak nevedel rozoznať vnútornú stavbu chordáta od bezchordáta. Týmto spôsobom sme hľadali odpoveď na výskumnú otázku č. 1. Potom sme spoločne všetky kresby (chordáty aj bezchordáty) skórovali na základe prítomnosti a umiestnenia vnútorných orgánov do 7 úrovní, pričom úroveň 1 bola najnižšia a úroveň 7 najdokonalejšia, podľa Reiss – Tunnickliffe (2001). Skóre bolo použité na zodpovedanie výskumnej otázky č. 2.

Druh štatistických testov uvádzame pri konkrétnych výpočtoch vo výsledkoch. Hladina štatistickej významnosti bola $P < 0,05$.

Výsledky

Vplyv chovateľských skúseností na schopnosť respondentov klasifikovať bezchordáty

Z analýz kresieb žiakov vyplynulo, že až 17–24 % žiakov si myslí, že roháč alebo rak majú vnútornú kostru tvorenú kosťami podobne ako chordáty. V kresbách roháča sa kosti vyskytli významne častejšie ako v kresbách raka (24 % vs. 18 %, chí-kvadrát test, $\chi^2 = 8,2$, $P = 0,004$). Jedným z možných vysvetlení tohto rozdielu sú skúsenosti s konzumáciou rakov ako relatívne známejších živočíchov (aspoň z hľadiska vedomostí o anatómii) v porovnaní s roháčom. Skúmanými faktormi, ktoré môžu klasifikačné schopnosti žiakov ovplyvňovať, boli v našom

prípade 1. skúsenosti s chovom živočíchov a 2. vek respondentov. Vzhľadom k tomu, že sme mali k dispozícii aj záznamy o 3. pohlaví respondentov, použili sme ich ako ďalší možný faktor.

Závislou premennou bola v našom výskume prítomnosť alebo neprítomnosť vnútornej kostry v kresbe raka a roháča. Keďže ide o dichotomický výber, na testovanie vplyvu uvedených faktorov sme použili viacnásobnú logistickú regresiu. Výsledky sú uvedené v tabuľke 1. Vyplýva z nich, že chovateľské skúsenosti žiakov nemali žiaden vplyv na ich predstavy o vnútornej kostre dvoch druhov bezchordátov. Zaujímavé však je, že vek aj pohlavné rozdiely štatisticky významne vplývali na to, či žiaci vnútornú kostru nakreslili alebo nie. Prečo sa však pohlavné rozdiely prejavili, ostáva nejasné. Podrobnejšou analýzou sme zistili, že priemerný vek žiakov, ktorí kreslili raka alebo roháča s kostrou, bol nižší ako priemerný vek žiakov, ktorí v kresbe kosti neuvádzali (9,7 roka versus 11 rokov). Pohlavné rozdiely boli v oboch prípadoch podobné. Dievčatá kreslili roháča aj raka s kostrou štatisticky významne častejšie ako chlapci (graf 1). Kumulovanie mylných predstáv o vnútornej stavbe bezchordátov v nižších ročníkoch znázorňuje aj graf 2. V šiestom ročníku dochádza zrejme vplyvom obsahu učiva zameraného na zoológiu k prudkému poklesu výskytu mylných predstáv, ich frekvencia však u starších žiakov znova postupne stúpa. Asi 15 % deviatakov sa mylne domnieva, že rak a roháč majú vnútornú kostru, tj. patria medzi chordáty.

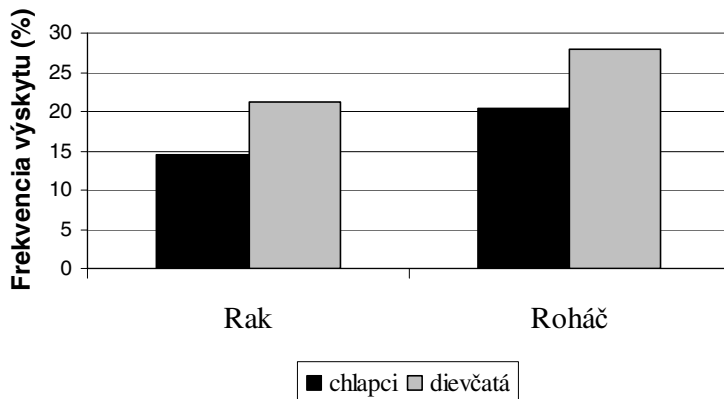
Tabuľka 1:

Vplyv niektorých faktorov na prítomnosť vnútornej kostry v tele bezchordátov (výsledky logistickej regresie). Štatisticky významné rozdiely sú vyznačené **hrubým písmom**.

Faktor	Roháč		Rak	
	Wald χ^2	P	Wald χ^2	P
Vek respondenta	47,276	0,0001	27,221	0,0001
Chov živočíchov	0,897	0,343	0,387	0,534
Pohlavie	7,395	0,007	6,220	0,013

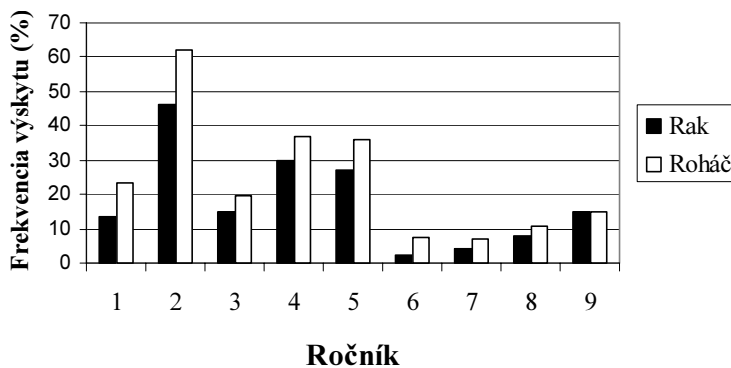
Graf 1:

Rozdiely vo výskyte vnútornej kostry bezchordátov v kresbách chlapcov a dievčat.



Graf 2:

Distribúcia mylných predstáv o vnútornej kostre bezchordátov u žiakov ZŠ.



Aké živočíchy doma žiaci chovajú?

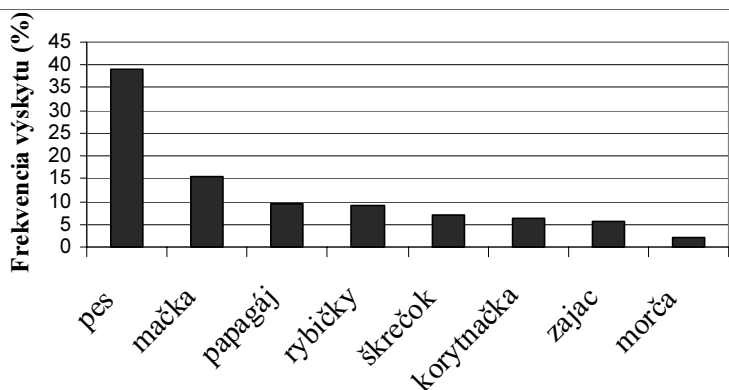
Prečo chovateľské skúsenosti žiakov neovplyvnili ich vedomosti o vnútornej stavbe dvoch druhov bezchordátov? V prípade, ak by mali byť žiaci niečím podobným ovplyvnení, mali by mať nejaké praktické skúsenosti s chovom takýchto

alebo aspoň podobných živočíchov. Z uvedeného dôvodu sme analyzovali, aké druhy živočíchov doma žiaci chovajú.

Chovateľské skúsenosti uviedlo celkom 538 žiakov (78,8%). Niektorí žiaci uviedli viac ako 1 živočích, celkovo ich bolo 998 a patrili do 20 rozličných rodov. Z grafu 3 vyplýva, že najčastejšie chovaným živočíchom je pes, ďalej mačka, papagáj a akváriové rybičky. Živočích, ktoré boli chované menej ako 1 % respondentov, v grafe neuvádzame. Ich podrobnou analýzou sme však zistili, že iba 2 žiaci uviedli skúsenosti s chovom bezchordátov, a to s pavúkom (tarantula) a mravcami. Vyplýva z toho, že hoci žiaci majú pomerne bohaté skúsenosti s chovom živočíchov, v drvivej väčšine prípadov ide o chordáty.

Graf 3:

Najčastejšie chované živočích v domácnostiach žiakov ZŠ.



Vplyv chovateľských skúseností na vedomosti respondentov o vnútornej stavbe živočíchov

Cieľom ďalších analýz bolo zistiť, či skúsenosti s chovom chordátov vplyvajú na vedomosti žiakov o ich vnútornej stavbe. Predpokladali sme, že ak chovateľské skúsenosti žiakov vplyvajú na ich vedomosti o vnútornej stavbe živočíchov, tak chov chordátov by sa mal odraziť na ich vedomostiach o stavbe chordátov, nie však bezchordátov. Keďže respondentov s chovateľskými skúsenosťami bezchordátov bolo málo ($N = 2$), nebolo možné testovať tento predpoklad aj opačne (tj. chovatelia bezchordátov by mali mať lepšie vedomosti o bezchordátoch,

nie však chordátoch). Vzhľadom k tomu, že závislou premennou boli v tomto prípade výsledky skórovania vnútorných orgánov chordátov aj bezchordátov od 1 do 7, použili sme multivariálnu analýzu kovariancie (MANCOVA) chovateľskými skúsenosťami a pohlavnými rozdielmi ako faktormi, a vek bol použitý ako tzv. kovariát, ktorým sa celá analýza kontrolovala. Výsledky uvedené v tabuľke 2 poukazujú na to, že pohlavné rozdiely v tomto prípade nehrali podstatnú úlohu. Vplyv chovateľských skúseností však bol štatisticky významný.

Tabuľka 2:

Vplyv niektorých faktorov na vedomosti žiakov o vnútornej stavbe bezchordátov aj chordátov (výsledky MANCOVA testu). Štatisticky významné rozdiely sú vyznačené **hrubým písmom**.

Faktor	F	P
Vek respondenta	71,414	0,0001
Chov živočíchov	2,882	0,014
Pohlavie	1,991	0,078

V uvedenom štatistickom teste boli zaradené vedomosti o chordátoch aj bezchordátoch ako závislé premenné. Až podrobnejšia analýza tzv. univariálnych výsledkov zameraná na vplyvy testovaných faktorov na predstavy o konkrétnych živočíchov ukáže, či je vplyv faktorov vo všetkých prípadoch (tj. u zástupcov chordátov aj bezchordátov) rovnaký. Kvôli sprehl'adneniu výsledkov uvádzame iba hodnoty štatistickej významnosti a faktor vplyvu chovateľských skúseností na jednotlivé živočíchov (tabuľka 3). Faktor pohlavia nebol ani v jednom prípade štatisticky významný a vplyv veku bol, naopak, významný vo všetkých prípadoch (tj. so zvyšujúcim sa vekom boli vedomosti vyššie) a v tabuľke ich neuvádzame.

Z výsledkov v tabuľke 3 vyplýva, že chovateľské skúsenosti žiakov štatisticky významne vplývali na vedomosti žiakov o chordátoch, len v prípade potkana bol ich vplyv okrajový. Avšak v prípade bezchordátov nebol vplyv chovateľských skúseností významný vo vedomostiach o vnútornej stavbe tela raka ani roháča.

Tabuľka 3:

Detailné výsledky vplyvu chovateľských skúseností na vedomosti žiakov o vnútornej stavbe jednotlivých chordátov a bezchordátov. Štatisticky významné rozdiely sú vyznačené **hrubým písmom**.

	Bezchordáty		Chordáty		
	rak	roháč	ryba	škorec	potkan
P	0,380	0,471	0,001	0,012	0,073*

* tendencia k štatistickej významnosti

Diskusia

Schopnosť klasifikovať živočíchov je základom kurikula prírodopisu alebo biológie na všetkých stupňoch škôl. Bezchordáty sa od chordátov odlišujú absenciou vnútornej kostry, čo si však mnohí žiaci neuvedomujú. Chovanie živočíchov doma by mohlo pozitívne vplyvať aj na vedomosti žiakov o vnútornej stavbe tela živočíchov, tj. aj na ich schopnosti klasifikovať chordáty a bezchordáty. V našom výskume sme použili raka a roháča ako zástupcov bezchordátov a zistili sme niekoľko skutočností, ktoré majú praktický význam vo vyučovaní prírodopisu alebo biológie.

Schopnosti klasifikácie chordátov a bezchordátov

Významná časť žiakov cca do veku 10 rokov nedokáže odlíšiť modelové bezchordáty raka a roháča od chordátov a myslí si, že vo vnútri tela majú kosti. Aj napriek tomu, že podobné druhy boli súčasťou výskumu o predstavách o vnútornej stavbe iných autorov (Tunnicliffe – Reiss, 1999) prítomnosť kostry v nich nebola publikovaná. Obdobie do 10 rokov je z hľadiska získavania skúseností o prírodných javoch pomerne významné a dochádza v ňom k rapidnému rastu začleňovaniu informácii z prostredia do kognitívnych štruktúr dieťaťa (Teixeira, 2000, Jaakkola – Slaughter, 2002). V našom výskume sme si však všimli, že nápadný pokles mylných predstáv o vnútornej kostre zrejme súvisel s obsahom učiva v 6. ročníku, kde žiaci preberajú zoológiu. Optimisticky možno konštatovať, že v tomto prípade vyučovanie prírodopisu plní svoje poslanie a mylné predstavy výrazne eliminuje. Na druhej strane však možno vidieť aj mierny nárast mylných predstáv u starších žiakov, čo signalizuje, že konflikt

medzi skoro pôvodnými mylnými predstavami a snahami učiteľov prírodopisu neustále pretrvávajú.

Podľa učebných osnov sa žiaci na školách v SR stretávajú s anatómiou človeka už v 3. ročníku ZŠ a neskôr podrobnejšie s anatómiou chordátov a bezchordátov v 6. ročníku (zoológia) (Hantabálová et al., 2000). Znamená to, že najneskôr v 6. ročníku by mali byť schopní rozoznávať chordáty a bezchordáty a mať jasné predstavy o prítomnosti vnútornej kostry rôznych živočíchov. Z nášho výskumu vyplýva, že vo väčšine prípadov k uvedeným zmenám dochádza, ale prítomnosť mylných predstáv je stále preukázateľná u podstatná časti žiakov zo starších ročníkov.

Vplyv skúseností s chovom živočíchov na vedomosti žiakov o živočíchoch

Väčšina žiakov má skúsenosti s chovom rôznych živočíchov, pričom takmer všetci „chovatelia“ uprednostňujú chordáty. Pozitívny vplyv chovania živočíchov (resp. chordátov, keďže bezchordáty chovali iba 2 žiaci) sme dokázali tým, že žiaci mali lepšie predstavy o vnútornej stavbe chordátov (tj. živočíchov, ktoré chovali) ako o bezchordátoch (tj. živočíchov, s ktorých chovom praktické skúsenosti nemali). Neschopnosť aplikovať vedomosti o chordátoch na bezchordáty sa prejavila v tom, že 1. „chovatelia“ sa mylne domnievali, že raky a roháče majú kosti rovnako frekventovane ako žiaci bez chovateľských skúseností a 2. chov chordátov ovplyvnil iba predstavy o vnútornej stavbe chordátov (odhliadnuc od toho, že v prípade potkana nebol vplyv významný na 95 %), nie však bezchordátov. Tieto výsledky sú v súlade s výsledkami z Japonska (Inagaki, 1990), pretože potvrdili schopnosť žiakov aplikovať poznatky o chordátoch na viacerých fylogeneticky nepríbuzných zástupcov chordátov. Nevýhodou však je, že iba dvaja žiaci uviedli skúsenosti s chovom bezchordátov. Z uvedeného dôvodu nemožno naše výsledky v tomto smere celkom generalizovať, pretože *priamy* dôkaz o pozitívnom vplyve bezchordátov na vedomosti o bezchordátoch chýba a jeho testovanie je otázkou ďalšieho výskumu.

Metodologické obmedzenia

Existuje viacero spôsobov, ako získavať údaje o vedomostiach žiakov (White – Gunstone 1994). V našom prípade sme namiesto interview alebo série otázok pomerne jednoducho rozdelili žiakov na skupinu „chovateľov“ a „nechovateľov“. Z kategorizácie vzniknutej na báze jednoduchej otázky napríklad nie je známe, do akej miery žiaci participovali na chove živočíchov, čo ich k tomu viedlo a či

vôbec majú o podobnú činnosť záujem. Súčasné práce však jednoznačne potvrdzujú napríklad pozitívny vplyv chovu psov z viacerých hľadísk a jeho výhody v porovnaní s rodinami bez nich (Paul – Serpell 1996). Preto usudzujeme, že podrobnejší prístup v tejto oblasti by mohol poukázať na ešte väčšie rozdiely medzi „chovateľmi“ a „nechovateľmi“, avšak zrejme v podobnom kontexte, ako sme to na reprezentatívnej výskumnej vzorke demonštrovali v predloženom výskume.

Druhým metodologickým obmedzením je použitá metóda kresby bez následného interview. Nie je dôvod domnievať sa, že by kresba kostier nereflektovala mylné predstavy žiakov o kostre bezchordátov. Problém je však v tom, že žiaci nedostali priamu inštrukciu „*nakreslite, ako si predstavujete kostru raka...*“, pretože by takto položená otázka bola značne zavádzajúca. Prikláňame sa však k názoru, že percento žiakov s mylnou predstavou o bezchordátov je v skutočnosti vyššie, pretože zrejme nie každý žiak uvažoval aj nad nakreslením vnútornej kostry.

Za tretí metodologický problém možno považovať reprezentatívnosť použitých živočíchov. Bezchordáty sú pre žiakov obvykle malé živočichy, prípadne živočichy pohybujúce sa plazením podobne ako dážd'ovka. Rak aj roháč majú vďaka špecializovaným orgánom spôsobiť ľuďom pri neopatrnnej manipulácii bolesť, čo je možno v očiach žiakov výsadou chordátov. Ďalším problémom je veľkosť prezentovaných bezchordátov. Je celkom možné, že napríklad dafnia ako pomerne malý predstaviteľ kôrovcov by bola vnímaná žiakmi inak ako relatívne veľký rak. Podobný argument možno aplikovať aj na roháča. Z uvedených dôvodov by bolo v budúcnosti vhodné rozšíriť repertoár testovaných živočíchov.

Záver

Z našich výsledkov vyplýva, že chovateľské skúsenosti pozitívne vplyvajú na vedomosti žiakov o vnútornej stavbe živočíchov. Je však otázkou, do akej miery eliminujú chovateľské skúsenosti mylné predstavy žiakov o vnútornej kostre živočíchov, keďže sme vzhľadom k nízkemu počtu respondentov chovajúcich bezchordáty nemohli tento problém testovať. Z našich zistení vyplývajú nasledovné implikácie pre pedagogickú prax:

- Podporovať chov živočíchov v školách alebo doma.
- Zvyšovať záujmy detí o chov bezchordátov, ktoré sú v porovnaní s chordátmi oveľa menej atraktívne.

- Oboznamovať deti s vnútornou stavbou živočíchov aj iným ako encyklopedickým prístupom, napr. pomocou softvérov (ak sú pitvy zakázané).
- Na vyučovaní zoológie využívať rôzne príklady chordátov a hlavne bezchordátov.
- Opakovať základy anatómie chordátov a bezchordátov v 9. ročníku ZŠ, kde je na podobné zameranie učiva dostatočný priestor.
- Využívať rozhovor alebo detskú kresbu na identifikáciu mylných predstáv žiakov.

Literatúra

- Bell, B. When an animal is not an animal? *Journal of Biological Education*, 1981, str. 213–218.
- Braund, M. Trends in children's concepts of vertebrate and invertebrate. *Journal of Biological Education*, 1998, 32, str. 112–118.
- Carey, S. *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press, 1985.
- Driver, R. Pupils' alternative frameworks in science. *European Journal of Science Education*, 1981, 3, str. 93–101.
- Fisher, K. M. A misconception in biology: amino acids and translation. *Journal of Research in Science Teaching*, 1985, 22, str. 53–62.
- Hantabálová, I., Čumová, K., Galvánek, J., Slobodník, V. *Prírodopis pre 6. ročník základných škôl*. SPN, Bratislava 2000.
- Inagaki, K. The effects of raising animals on children's biological knowledge. *British Journal of Developmental Psychology*, 1990, 8, str. 119–129.
- Jaakkola, R. O. – Slaughter, V. Children's body knowledge: understanding 'life' as a biological goal. *British Journal of Developmental Psychology*, 2002, 20, str. 325–342.
- Kattmann, U. Aquatics, flyers, creepers and terrestrials – students' conceptions of animal classification. *Journal of Biological Education*, 2001, 35, str. 141–147.
- Munson, B. H. Ecological misconceptions. *Journal of Environmental Education*, 1994, 25, str. 30–34.
- Paul, E. S. – Serpell, J. A. Obtaining a new pet dog: effects of middle school children and their families. *Applied Animal Behaviour Science*, 1996, 47, str. 17–29.
- Prokop, P. – Kubiatico, M. Vývin schopností klasifikácie vtákov u žiakov základných škôl, *e-Pedagogium*, 2005, 47–54.

- Reiss, M. J. – Tunnicliffe, S. D. Students' understandings of human organs and organ systems. *Research in Science Education*, 2001, 31, str. 383–399.
- Teixeira, F. M. What happens to the food we eat? Children's conceptions of the structure and function of the digestive system. *International Journal of Science Education*, 2000, 22, str. 507–520.
- Trowbridge, J. E. – Mintzes, J. J. Students' alternative conceptions of animals and animal classification. *School Science and Mathematics*, 1985, 85, str. 304–316.
- Tunnicliffe, S. D. – Reiss, M. J. Building a model of the environment: how do children see animals? *Journal of Biological Education*, 1999, 33, str. 142–148.
- White, R. T. – Gunstone, R. F. *Probing understanding*. London : Falmer Press, 1994.
- Yen, C. F. – Yao, T. W. – Chiu, Y. C. Alternative conceptions in animal classification focusing on amphibians and reptiles: a cross-age study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2004, 2, str. 152–174.

NĚKOLIK MYŠLENEK K PREZENTACI TÉMATU STÁŘÍ V INTERNETOVÉM ZPRAVODAJSTVÍ

Pavla Vyhánková

Anotace

Cílem článku je zamyslet se nad prezentací tématu stáří v internetovém zpravodajství. Podklady pro úvahu byly získány metodou obsahové analýzy a odrážejí některé současné aspekty reflexe stáří v naší společnosti.

Klíčová slova

Stáří, reflexe stáří, masmédiá, internet.

Article summary

Some thoughts on the way Internet news portals present the topic of old age

The purpose of the present paper is to investigate the manner in which old age is presented by Internet news portals. The discussion is supplemented by data collected in a content analysis which reflect some current aspects of the conception of old age in our society.

Key words

Old age, conception of old age, mass media, Internet.

Žijeme v době, kdy se výrazným způsobem mění demografická struktura obyvatelstva rozvinutých zemí. Vlivem poklesu porodnosti a prodlužování délky lidského života dochází k jevu, který jsme si zvykli označovat jako stárnutí obyvatelstva. Téma stáří nabývá na významu v rovině celospolečenské i individuální – snad nikdy dříve mu nebyla věnována taková pozornost.

Pokud chceme blíže nahlédnout do kontextů, v nichž je téma stáří v současné době vnímáno, nabízí se nám řada možností. Cílem následující stati je předložit výsledky drobné analýzy obsahu článků, které byly uveřejněny na zpravodajské části internetového portálu a které se problematiky stáří nějakým způsobem dotýkaly. Hromadné sdělovací prostředky jsou v dnešní době význam-

ným faktorem v procesu utváření veřejného mínění – lze říci, že realitu nejen reflektují, ale také konstruují. Způsob, jakým média prezentují téma stáří, tedy není pouhým odrazem toho, jak je toto téma ve společnosti vnímáno. Předkládaná informace, její implicitní či explicitní interpretace a konečně i zaměření souvisejících problematik zároveň velmi silně společenské vnímání a postoje formuje. Z tohoto důvodu je mediální prezentace stáří (a všech závažných témat dnešní doby vůbec) hodna pozornosti i určitého zamyšlení.

Pro obsahovou analýzu byla zvolena zpravodajská část portálu Centrum.¹ Analyzovány byly celkem šedesát tři články zveřejněné zde v období od 1. listopadu 2005 do 15. května 2006, v jejichž textu či názvu se vyskytoval alespoň jeden z následujících výrazů:

<i>starý člověk,</i>	<i>senior,</i>	<i>důchodce,</i>
<i>starý muž,</i>	<i>seniorka,</i>	<i>důchodkyně,</i>
<i>stará žena,</i>	<i>senioři,</i>	<i>důchodci.</i>
<i>staří lidé,</i>		

Podle kontextu, v jakém téma stáří pojednávaly, lze zpravodajské články rozdělit do následujících skupin a podskupin:

1. **Demografické stárnutí** (7 článků):
 - statistické ukazatele stárnutí obyvatelstva, budoucí poměr mezi pracujícími a důchodci (3 články),
 - strategie vedoucí k vyrovnání se s ekonomickými a sociálními dopady demografického stárnutí v České republice, Evropské unii i jinde ve světě (4 články);
2. **Legislativní normy přispívající ke zkvalitnění života seniorů** – zákony o sociálních službách, vyplácení penzí, pozitivní diskriminaci atd. (6 článků);
3. **Sociální služby a sociální péče** – financování a správa domovů pro seniory atd. (4 články);
4. **Senioři a trh** – senioři jako potenciální či skuteční uživatelé mobilních telefonů a tarifů mobilních operátorů apod. (4 články);
5. **Zdraví ve stáří** – doporučení pro zachování duševního i fyzického zdraví, výsledky výzkumů zdravotních obtíží spojených se stářím (5 článků);

¹ <http://www.aktualne.centrum.cz>

6. **Senior jako oběť trestného činu či porušování lidských práv** (14 článků):
 - senior jako oběť majetkové trestné činnosti – podvodné vylákání peněz apod. (4 články),
 - senior jako oběť násilné trestné činnosti – vražda (6 článků),
 - senior jako oběť diskriminace nebo porušování lidských práv (4 články);
7. **Senior jako oběť neštěstí** – požár domova pro seniory, dopravní nehoda atd. (3 články);
8. **Senioři jako specifická skupina ve společnosti** (11 článků):
 - senioři jako ekonomicky slabší skupina obyvatelstva – úhrada zdravotního pojištění státem, kupní síla seniorů atd. (4 články),
 - senioři jako zdravotně citlivější skupina obyvatelstva – nutnost zvýšené ochrany před znečištěným ovzduším, chorobami apod. (7 článků);
9. **Stáří jako téma předvolebních kampaní a projevů politiků** v České republice i v zahraničí (5 článků);
10. **Jiné** – senior jako pachatel trestné činnosti atd. (4 články).

Tab. 1:

Četnosti jednotlivých tematických skupin analyzovaných článků

Pořadí	Témata zpravodajských článků	Četnost	Procenta
1	Senior jako oběť trestného činu či porušování lidských práv	14	22,2
2	Senioři jako specifická skupina ve společnosti	11	17,5
3	Demografické stárnutí	7	11,1
4	Legislativní normy přispívající ke zkvalitnění života seniorů	6	9,5
5	Zdraví ve stáří	5	7,9
5	Stáří jako téma předvolebních kampaní a projevů politiků	5	7,9
6	Sociální služby a sociální péče	4	6,4
6	Senioři a trh	4	6,4
6	Jiné	4	6,4
7	Senior jako oběť neštěstí	3	4,7
	Celkem	63	100,0

Jak je zřejmé z výše uvedeného, nejčastěji bylo zastoupeno téma trestné činnosti páchané na seniorech, dále problematika specifických aspektů stáří a demografického stárnutí. Nejnižší počet článků se zabýval sociálními službami a péčí, seniory jako účastníky trhu a seniory jako oběťmi neštěstí.

Z jiného pohledu lze analyzované články rozdělit do dvou skupin podle toho, zda problematika stáří a jeho různých aspektů byla jejich centrálním tématem, či zda se o seniorech zmiňovaly pouze okrajově, v nějaké jiné souvislosti. Článků zabývajících se přímo a primárně stářím bylo třicet dva, článků, které se tématu stáří dotkly pouze letmo, bylo o jeden méně – poměr obou skupin je tedy velmi vyrovnaný. Ve skupině článků přímo se věnujících stáří byly relativně nejvíce zastoupeny články týkající se seniorů jako obětí neštěstí či trestné činnosti. Oproti tomu ve skupině článků, jejichž stěžejní téma bylo jiné, se relativně nejčastěji objevovaly články zmiňující seniory jako specifickou skupinu ve společnosti.

Co se týče titulků, některé z vyhledávaných klíčových slov se vyskytlo v celkem dvaceti šesti nadpisech článků. Nejčastěji, celkem osmáctkrát, byl zastoupen výraz *důchodce* (*důchodkyně, důchodci*), slovo *senior* (*seniorka, seniři*) se v nadpisu objevilo pětkrát a slovo *starý* (*muž, žena, člověk; starí lidé*) třikrát. Nejfrekventovanější výraz, *důchodce*, se nejhojněji vyskytoval opět v souvislosti s problematikou trestné činnosti a porušování lidských práv.

Máme-li předložené údaje stručně shrnout a pokusit se o jejich interpretaci, je zřejmé, že výsledný výstup není příliš potěšující. Stáří, jehož obraz se skrze realizovanou analýzu před námi jako mozaika poskládal, je na prvním místě stáří napadané a diskriminované. Tato skutečnost je alarmující a vyzývá k vážným úvahám o možnostech řešení, především cestou prevence. Dále je nám prezentováno stáří, které potřebuje specifický přístup v sociální, zdravotní, legislativní a ekonomické oblasti. Stáří, které nemusíme vnímat pouze jako hrozbu pro budoucí daňové poplatníky, neboť se na ně můžeme připravit prozíravými koncepcemi penzijního systému i systému sociálních služeb. Konečně se zde setkáváme i se stářím, které může být zdravé, pokud o své zdraví správně pečuje.

Na stránkách pedagogického časopisu nelze opomenout poznámku o vzdělávání ve stáří. Je s podivem, že mezi šedesáti třemi analyzovanými články se nenašel ani jeden, který by byl na vzdělávání seniorů zaměřen, byť jen okra-

gově.² Přitom právě vzdělávání, jakkoli i ono má své limity, může napomoci efektivnímu řešení řady problémů, na které realizovaná analýza poukázala. Informovanost starších občanů o prevenci sociálně patologických jevů, podporovaná například přednáškami, televizními a rozhlasovými pořady či tištěnými materiály, může významným způsobem eliminovat snadnou napadnutelnost a zranitelnost seniorů. Stejně tak je třeba podtrhnout význam výchovy a vzdělávání ke zdravému životnímu stylu, ať již se týká výživy, pohybu, psychohygieny či zájmových aktivit.

Vzdělávání a výchova je zároveň i cestou, jak vést mladší lidi k toleranci a úctě vůči lidem starším. Senioři mohou být pro celou společnost velkým přínosem a obohacením, budeme-li jejich schopnosti, znalosti a moudrost reflektovat a přijímat. Také tomu se musíme stále učit. Hromadné sdělovací prostředky nám v tom mohou pomoci, pokud na svých stránkách a ve svých pořadech budou vůči stáří vnímavé a otevřené.

Použité zdroje

<http://www.aktualne.centrum.cz>

POSPÍCHALOVÁ, Pavla. *Postoj seniorů ke vzdělávání (se zaměřením na domov důchodců)*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2004. 112 s. Diplomová práce.

Mgr. Pavla Vyhnálková
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5, 771 40 OLOMOUC
e-mail: pavla.vyhnalkova@atlas.cz

² Před necelým rokem byla autorkou tohoto článku realizována podobná analýza (nebyla publikována). V daném období byly v internetovém zpravodajství články s tematikou vzdělávání seniorů zastoupeny poměrně hojně, proto lze hodnotit jako poněkud překvapivé, že v nyní sledovaném období se takový článek neobjevil ani jedenkrát. Tato skutečnost může být dána tím, že existují témata, která jsou v určitých obdobích považována za aktuální a hodně se o nich v médiích hovoří (jejich frekventovaný výskyt může mít charakter jakési řetězové reakce), ovšem za nějakou dobu jsou vytlačena tématy jinými, ačkoliv jejich důležitost neklesá. Pro objasnění příčin tohoto jevu by bylo zapotřebí podrobnějšího rozboru, který je však mimo zamýšlený rozsah článku.

RECENZE

ŠKOLSKÁ INTEGRACE ŽÁKŮ S POSTIŽENÍM NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICE

Darina Horáková

MICHALÍK, J. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. 297 s. ISBN: 80-244-1045-1.

Školská integrace žáků s postižením je jednou z kardinálních oblastí zájmu nejen speciální pedagogiky. Oblast školské integrace je průnikem působení škol základních i speciálních, poradenských pracovišť a rodin. Neméně významné se jeví také její vědecké posouzení.

Vzhledem k tomu, že zatím nebylo podáno komplexní zhodnocení školské integrace (a to nikdy v historii československého a českého školství), je Michalíkova publikace v tomto směru jedinečným vhledem do sledované problematiky.

Na dílo je možný pohled z několika stran, či chcete-li úhlů pohledu. Kniha může být nazírána také jako zpráva z výzkumu. Autor sám chápe význam práce jako „srovnání současného stavu s budoucí úpravou“. Nezastupitelným je i její didaktický charakter, který může napomoci studentům orientovat se v často nepřehledném socio- politicko- právním komplexu systému školské integrace.

Publikace je rozčleněna v deseti kapitolách. Stěžejní náplní prvních šesti kapitol je zpráva z výzkumu, a to včetně metodologie a všech jejích aspektů.

Je třeba uvést, že výzkum proběhl mezi lety 2002–2003 v České republice. Jak kniha uvádí, formou dotazníku byly osloveny všechny školy integrující žáka s postižením a zároveň také rodiče integrovaných žáků. Na výzkumu se rovněž podílela všechna speciálněpedagogická centra v České republice. Z celkově oslovených 1603 škol byla návratnost 702 odpovědí, tedy 44 %. U stejného počtu rodin 644 odpovědí, tj. 42 %. Speciálněpedagogická centra odpověděla ze 77 %.

Cílem výzkumu byla, podle autora, komplexní analýza situace individuální integrace v ČR. Výzkum sledoval: důvody vedoucí k integraci, spolupráci rodiny, školy a SPC, postavení dítěte s postižením v kolektivu třídy, organizační, technické a finanční zajištění školské integrace atd.

Výsledky vyhodnoceného dotazníku a interpretace všech tří na výzkumu zainteresovaných subjektů jsou hlavním obsahem těchto kapitol. Dané resul-

táty jsou, pro zpřehlednění, doplněné řadou tabulek a grafů, umožňující lepší orientaci v textu.

Jak je z publikace patrné, klíčovým činitelem pro úspěšnou integraci je asistent. Institutu asistenta se autor věnuje v sedmé kapitole. Zde můžeme poznamenat, že v odpovědích respondentů převažuje potřeba asistenta, v rámci všech prostředků speciálněpedagogické podpory, na prvních místech.

Devátá kapitola je věnována střednědobé koncepci státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením.

Poslední kapitola sleduje právní úpravu procesu integrace. Autor se věnuje jak právním normám v letech 1990–2004, tak současné právní úpravě školské integrace.

Závěrem můžeme konstatovat, že Michalíkova publikace vyplňuje prostor, který byl na poli speciální pedagogiky dlouhou dobu odkryt. Jistě, existují zprávy a výzkumy mapující úspěšnost integrace. Tyto však mají pouze lokální či regionální charakter. O uceleném pohledu na problematiku můžeme hovořit až nyní, kdy byly problémy zachyceny komplexně, v rámci celého území České republiky.

Zpracovaný materiál je rovněž vynikajícím pramenem pro komparaci menších projektů, které se uskutečňují v rámci diplomových a disertačních prací.

O CHOROBÁCH DĚTÍ ŠKOLNÍHO VĚKU I O CHOROBÁCH DĚTÍ ŠKOLNÍHO VĚKU II

Lucie Sikorová

GOLDMANN, R., CICHÁ, M.: *O chorobách dětí školního věku I*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. 49 s. ISBN 80-244-1095-8.

GOLDMANN, R., CICHÁ, M.: *O chorobách dětí školního věku II*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. 53 s. ISBN 80-244-1096-8.

Tyto studijní texty, jak již vyplývá z názvu, jsou zaměřeny na problematiku onemocnění dětí školního věku a jsou určeny především pro studující vzdělávající se distanční formou studia. Jsou studijní oporou pro studenty studující pedagogické obory, ale jistě uspokojí i potřeby široké pedagogické a zdravotnické veřejnosti, v jejichž zájmu jsou znalosti z oblastí onemocnění dětí školního věku.

Studijní text je členěn do tří hlavních kapitol, slovníku cizích slov, přehledu použité literatury a citovaných pramenů, seznamu obrázků, závěru a velice vhodně zařazeným profilem autorů, jež poukazuje na jejich vysokou odbornost a erudici.

První kapitola je věnována nemocem dýchací soustavy, jakožto nejčastěji se vyskytujícím se nemocem uvedené věkové kategorie. Druhá kapitola předkládá informace týkající se alergií, onemocněním se stále se zvyšující incidencí. Kapitola třetí popisuje velice závažnou problematiku nemocí krevního oběhu. Všechny kapitoly přehledně charakterizují nejčastější onemocnění z těchto kohort. Při popisu nemocí je užíváno jednotného schématu, jež podporuje trvalejší zapamatování a současně respektuje strukturu uváděnou v tradičních publikacích zabývajících se nemocemi dětského věku. Inspirovající je stavba jednotlivých kapitol, jež umožňuje studentům aktivně se podílet na získávání potřebných znalostí, jelikož se v průběhu textu nachází řada relevantních odkazů na odbornou literaturu, otázek pro zamyšlení, úkolů i příkladů z praxe. V textu nejsou opomíjena upozornění pro pedagogy, která poukazují na možná hrozící rizika nemocí nebo poškození, se kterými se může pedagog setkat přímo na půdě školy a jejího okolí.

Jelikož jsou prezentované informace představeny novým, atraktivním způsobem, se speciální strukturou, nacházejí se v úvodu „Doporučení pro práci se

studijním textem“. Tato doporučení citlivě upozorňují na vhodný způsob studia těchto textů a jsou podnětnou didaktickou pomůckou. Následně jsou uvedeny vysvětlivky k ikonám, jež provázejí celý text. Ikony jsou graficky vystižné, odpovídají svému významu a efektivně plní roli průvodce textem. Význam ikon je v celém textu stejný, což zjednodušuje práci s textem. Ikony jsou umístěny vedle hlavního sloupce, v tzv. popisném sloupci. Optimálně plní hlavní didaktické zásady.

Vzhledem k menší rozsáhlosti publikace se zde nachází pouze část možných orgánových postižení a onemocnění. Na tyto studijní texty však navazuje publikace „O chorobách dětí školního věku II“, která je koncipována ve stejném duchu, se stejně vysokou odbornou přesností a vysokou didaktickou úrovní. II. díl je věnován nemocem trávicí soustavy a nemocem krve. V návaznosti budou vydány rovněž další díly týkající se této problematiky.

Obě publikace splňují požadavky kladené pro texty, které jsou určeny pro distanční studium a jsou svou netradiční formou, nesuggestivním, ale motivujícím způsobem významným přínosem pro studenty všech pedagogických oborů. Tyto studijní materiály nenahrazují konzultace s odborníky, ale mohou výrazným způsobem minimalizovat riziko neúspěchu při studiu uvedené problematiky. Jakožto dětská sestra a současně pedagog hodnotím tyto studijní materiály velice kladně.

PRAKTICKÁ VÝCHOVA ZRAKOVĚ POSTIŽENÝCH

Veronika Stoklasová

WIENER, P., a kol. *Praktická výchova zrakově postižených*. Praha : IRZP UKFHS, 2006. ISBN 80-239-6773-8.

Když se řekne 30 let, každý z nás si představí jinou délku časového období. Někdo si řekne: „Tak moc?“ Jiný si naopak pomyslí: „Teprve? Tak málo?“ Každý z nás má na toto časové období jiný pohled daný zkušenostmi či věkem jedince. Když však řeknu: „Třicet let jsou nevidomí a těžce zrakově postižení občané České republiky vzdělávání a vyučování v prostorové orientaci a samostatném pohybu, v tom, jak zacházet s bílou holí, či jak se orientovat v běžném provozu na ulici,“ pravděpodobně všem z nás se vybaví věta: „Tak krátce?“ Ano, krátce, ale přesto musela tato relativně nová disciplína projít zákonitým vývojem, který ji neustále posunuje vpřed a zdokonaluje. Tím, jaké techniky by měli nevidomí využívat při samostatném pohybu, se začal zabývat v ČR Mgr. Pavel Wiener, který tyto myšlenky nejen že rozšířil po celém území naší republiky, ale také mimo její hranice. Neustrnul však pouze při nácviu samostatnosti při pohybu, ale své kurzy rozšířil také na nácvik osamostatnění se nevidomého při ostatních běžných denních činnostech, kterými jsou např. osobní hygiena, příprava stravy apod. Právě k této problematice byla letos k již výše zmíněnému jubileu 30 let výuky prostorové orientace zrakově postižených vydána nová publikace zabývající se možnostmi nácviu sebeobslužných a jiných praktických činností v běžném životě zrakově postiženého jedince.

Autorský kolektiv pod vedením P. Wienera pracuje v knize především s jednoduchými a stručnými odkazy na to, co vše je třeba zvládnout a jak se to dá zvládnout. K některým popisovaným činnostem jsou dále přidány tzv. triky či zjednodušené postupy pro jednodušší a bezpečnější zvládnutí dané situace. Z každého řádku je zároveň čitelné, že se všim popisovaným mají autoři bohaté zkušenosti a snaží se o ně podělit, tak aby byly pochopitelné pro co nejširší čtenářskou základnu.

Publikace je členěna systematicky do kapitol podle náročnosti zvládnutí dané situace. První dvě kapitoly se zabývají především tím, jak upravit prostředí, v němž má jedinec fungovat, tak aby pro něj bylo bezpečné a neohrožující. Třetí kapitola se zabývá především průvodcovstvím, tak jak je již popsáno

v jiné publikaci P. Wienera (Prostorová orientace zrakově postižených), a proto čtenáře znalého věci ničím nepřekvapí. V dalších kapitolách se však již dozvídáme o jednotlivých částech sebeobsluhy nevidomého, nebo lépe, jak P. Wiener v úvodu uvádí, o nácviku praktických dovedností. Samozřejmě se začíná základními technikami při nácviku osobní hygieny, neboť až jedinec zvládne tyto úkoly, může teprve přejít k dále popisovaným skutečnostem, jakými jsou domácí práce a práce v kuchyni včetně vaření, krájení, strouhání až po smažení či pečení. Daná kapitola o vaření je doplněna o kapitolu zabývající se kuchyňskými spotřebiči a požadavky na ně, co se týče bezpečnosti vzhledem k zrakově postiženým uživatelům.

Poslední dvě kapitoly jsou zaměřeny na často v literatuře opomíjené činnosti, jako je telefonování, nácvik podpisu či pocity při chůzi a stolování na veřejnosti.

Přestože celá publikace působí uceleným dojmem, považovala bych za vhodné, kdyby byla doplněna o krátký závěr či shrnutí, které zde postrádám.

„Praktická výchova zrakově postižených“ v sobě jednoduchým způsobem shrnuje všechny již delší dobu známé techniky sebeobsluhy zrakově postižených jedinců. Publikace opravdu nepřichází s ničím novým, nesnaží se být novátorská, neboť vše, co je v ní popsáno a shrnuto, již delší dobu bez problémů funguje a nevidomí či těžce zrakově postižení se o daných faktech dozvídají ústní cestou od svých školitelů či přátel. I přesto však má tato kniha smysl, a to ve skutečnosti, která je na předchozích řádcích nastíněna, tedy v tom, že vše známé a používané nalezne čtenář přehledně na jednom místě v jedné útlé publikaci.

MULTIMÉDIA V PRÁCI UČITELE

René Szotkowski

KAPOUNOVÁ, J., KOSTOLÁNYOVÁ, K., NAGYOVÁ, I. *Multimédia v práci učitele*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2004. 98 s. ISBN 80-7042-366-8.

V současné době nabývá vzdělání značného významu. Nároky na znalosti, dovednosti a s tím spojenou kvalifikaci se zvyšují. Vzdělání se tedy stává a mělo by být celoživotním cílem každého jedince. Dálková (distanční) forma studia zvětšila okruh dostupného vzdělávání. Jelikož se jedná zejména o individuální studium, je zapotřebí podporovat tuto výuku pomocí studijních opor. Jedním takovýmto studijním textem je recenzovaná publikace *Multimédia v práci učitele*. Autorkami této studijní opory jsou Jana Kapounová, Kateřina Kostolányová a Ingrid Nagyová, pedagogické pracovnice působící na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity na katedře informačních a komunikačních technologií.

Text publikace je rozdělen do deseti samostatných kapitol. První kapitola *Úvodem... aneb technologie v práci učitele* vymezuje úlohu vzdělávacích technologií v práci učitele. Stručně je zde nastíněno pojetí moderních vzdělávacích technologií a jejich současné možnosti v práci učitele.

Následující kapitola *Co to jsou multimédia* je pojatá jako úvod ke kapitolám následujícím. Vymezuje pojem „multimédia“, jsou zde popsány nároky na hardware a software multimediálního osobního počítače, multimediální aplikace a autorské systémy pro tvorbu multimediálních aplikací.

Třetí kapitola *Multimédia na internetu* obsahuje přehled multimediálních možností internetu. Popisuje nejzákladnější grafické formáty obrázků, zvuk a hudbu na internetu a nejzákladnější informace o možných internetových zdrojích, kde se tyto obrázky, zvuk či hudba nacházejí.

Další kapitola *Grafika* seznamuje se základy práce s grafikou na počítači, jako jsou např. vektorové a rastrové prostředky, komprimace, barevné modely, grafické formáty. Jsou zde obsaženy i informace, jak importovat grafiku do počítače. Jedná se o kreslení pomocí myši, kopírování z internetu, stažení snímku aktuálního okna zobrazeného na monitoru, přenos dat pomocí skeneru a přenos dat z digitálního fotoaparátu.

Pátá kapitola *Animace* pojednává o principu animace, o základních možnostech a postupech tvorby vlastní animace na osobním počítači. Na praktickém příkladě je zde vysvětlen postup animace textu a obrázků.

Kapitola šestá *Zvuk a jeho vznik v PC* krátce zmiňuje problematiku zvuku ve spojitosti s osobním počítačem. Obsahuje základní teoretické poznatky o zvuku a o funkci zvukové karty. Jsou zde popsány různé způsoby vzniku zvuku, základní historie zvukových formátů, software na přehrávání zvukových formátů a internetové zdroje, kde nalezneme potřebný software.

V kapitole sedmé *MIDI* je rozebrán sériový jednosměrný komunikační protokol MIDI, jeho historie, základní principy a význam MIDI, ukázka souvislosti MIDI s počítačem. Student se zde seznámí s nejnámějšími programy pro práci s MIDI soubory a naučí se používat notový editor, psát a tisknout notové partitury.

Následující kapitola *Video* uvede čtenáře do světa videa. Student se zde naučí základním principům práce s videokamerou, jak lze videozáznam importovat do počítače a jak ho může sestříhat a upravit pro další použití např. pro videoprojekci.

Obsahem deváté kapitoly *Webové stránky* jsou možnosti prezentace prostřednictvím grafických stránek na internetu. Na praktickém příkladě je zde vysvětleno použití aplikace MS FrontPage pro tvorbu a prezentaci webových stránek na internetu.

Závěrečná kapitola *Multimediální prezentace* nastiňuje základní principy prezentace, zásady pro návrh a tvorbu prezentace, používání prezentačního programu MS PowerPoint, tvorbu a úpravu prezentace po stránce funkční i grafické.

Po formální stránce je recenzovaná publikace logicky a přehledně strukturovaná a plně odpovídá studijnímu textu zpracovanému podle metodiky distančního vzdělávání. Text kapitol je doplněn o grafické značky, označující průvodce kapitolami, cíl kapitol, klíčová slova, čas k prostudování kapitol, kontrolní otázky, příklady, neřešené příklady, pojmy k zapamatování, pro zájemce, shrnutí kapitol, literaturu a zdroje a korespondenční úkoly. Text vhodně doplňují a zpřehledňují četné tabulky, grafy, schémata a obrázky.

Publikace je určena zejména pro studenty distančního vzdělávání na Ostravské univerzitě, katedry informačních a komunikačních technologií. Lze ji doporučit studentům pedagogických fakult a všem zájemcům, kteří se chtějí zdokonalit v oblasti informačních a komunikačních technologií.

Mgr. René Szotkowski

Katedra technické a informační výchovy,

PdF UP v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

ROZVÍJENÍ EMOČNÍ INTELIGENCE ŽÁKŮ

Václav Tvarůžka

GAJDOŠOVÁ, E., HERENIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Ze slovenského originálu překlad Jitka Slavíková, Portál, s. r. o., Praha 2006, Vydal Sociologický ústav Akademie věd české republiky. Praha 2006. ISBN 80-767-115-8.

Publikace *Rozvíjení emoční inteligence žáků* s podtitulem *prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími* je knihou, která reaguje na potřeby současného společenského klimatu na školách. Emoce, jakožto podstatná součást lidského života, nám určují kvalitu našeho života a mezilidských vztahů, rozvoj naší osobnosti a vztahy k našim blízkým a celkově ke světu. Emoční inteligence je pojem, který nelze jednoznačně vymezit. V této publikaci se autorky opírají zejména o definování pojmu emoční inteligence Danielelem Golemanem, který vychází z pěti základních emočních a sociálních oblastí, a to sebeuvědomění, sebeovládání, empatie, motivace a společenská obratnost. I když emoční inteligence není jednoduše měřitelná, autorky se pokoušejí rozvíjet, rozpoznávat důležitosti osobnostních a sociálních rysů. Kladou důraz na vlastní sebepoznání žáka, jeho sebeuvědomění a jeho schopnosti. Dále pak jeho místo v komunikaci s okolním světem.

Rozvíjení emoční inteligence, pozitivní ovlivňování sociálních vztahů, řešení problémů s chováním je tématem, které zajímá každého, kdo pracuje s mládeží.

Autorky této knížky jsou představitelky humanistického přístupu k psychologii a pedagogice. Opírají se o známé pedagogické a psychologické autority a jejich citace dávají této knize odborný fundament, nicméně vlastní názory autorů mohly být v textu více rozvedeny. Kapitola *Humanistické alternativní školy* popisuje odborným jazykem jednotlivé koncepce a přístupy k humanizaci školy. Velice zřetelně se ukazuje souvislost mezi psychologickými školami a jejich pohledu na člověka, potažmo vztahu mezi učitelem a žákem. Čtenář zde nalezne popis problematiky alternativních škol, autorka popisuje výsledky experimentů s použitím psychodiagnostických testů při měření efektivity alternativní školy. V textu najdeme popis základních charakteristik sledovaných žáků alternativní školy v obecném slova smyslu, jejich učebních stylů a těžkostí vyplývajících z rodinného prostředí, poruch pozornosti a chování a podobně.

Samostatná kapitola se věnuje učitelé alternativní školy, jeho stylům výchovy a vzdělávání. V celém textu je patrná tendence o přesnější vymezení alternativní školy k tradiční výuce, nicméně snaha trpí určitým schematismem představit alternativní školy jako principiálně lepší. V textu můžeme najít např. formální konstatování: „V humanistických školách se musí dbát na dodržování lidských práv...“, či „žáci musí mít pocit, že pravidla slouží nejen učitelům a žákům“. Dodržování lidských práv je obecným principem občanské společnosti a slovo pocit je pro ustavení hodnot velmi individuálně chápáný termín. Zřejmě chybou tisku je, že v knize chybí schéma hierarchie potřeb, model programu volby povolání žáků a další obrázky a schémata, které by představovaný systém zpřehlednily.

Golemanova teorie emoční inteligence je některými autory označována jako „komerční teorie emoční inteligence“, a to z důvodu, že tato teorie je přijímána psychology a personalisty v komerční sféře. Tento fakt je v knize potvrzen kapitolami, které se zabývají problematikou volby povolání, profesionální orientace. Problematiku volby povolání však nelze zúžit pouze na pohled teoreticko-psychologický (vyplňování testů a dotazníků), ale je nutné, zejména při výuce na alternativní škole, propojit tuto problematiku také s praktickou činností, prací s materiálem, konstrukčními činnostmi a jinými. O těchto metodách se v publikaci nepíše.

V závěru autoři hodnotí výchovné a vzdělávací výsledky ve „Škole přátelského partnerství“ jako výrazně pozitivní na osobnostní rozvoj žáků.

Po přečtení této knihy jsem došel k závěru, že její titul je vzhledem k obsahu nazván velmi široce a již v názvu by mělo být blíže specifikováno zaměření na alternativní školu a výuku. Při celkovém hodnocení uspořádání kapitol, poměru citací a nových myšlenek v absenci obrazových schémat musím konstatovat, že práci by prospěla větší návaznost a ucelenější obsahové zpracování.

Autorky uvádějí řadu praktických konkrétních situací a dávají podrobné příklady užití. Oceňuji zpracování jednotlivých cvičení, které umožňují rychle se zorientovat v předkládané problematice.

Tato kniha je do určité míry ovlivněna americkým trendem tzv. „návodu na řešení problémů v komunikaci“ a lze ji doporučit všem pedagogům, kteří se zabývají problematikou alternativních škol, psychologii a tématem volby povolání.

E-PEDAGOGIUM

Nezávislý časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol

Ročník 2006, 3. číslo
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
IČO 61989592
Olomouc 2006

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Tel.: 585 635 007
e-mail: lucie.madrova@upol.cz

Vychází čtyřikrát ročně

Adresa on-line časopisu: <http://epedagog.upol.cz>

ISSN 1213-7758 tištěná verze
ISSN 1213-7499 elektronická verze