

ŠKOLA A ZDRAVÍ PRO 21. STOLETÍ, 2011

STUDIE K VÝCHOVĚ KE ZDRAVÍ

Evžen Řehulka (ed.)



Brno 2011

ŠKOLA A ZDRAVÍ PRO 21. STOLETÍ

Publikace vychází v rámci výzkumného záměru (MSM0021622421).

Vědecká redakční rada

ve spolupráci s Pedagogickou fakultou
Masarykovy univerzity v rámci
výzkumného záměru „Škola zdraví pro 21. století“.

prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, ČR

prof. RNDr. Vratislav Kapička, DrSc.

Přírodovědecká fakulta
Masarykova univerzita, Brno, ČR

prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.

Pedagogická fakulta,
Masarykova univerzita, Brno, ČR

prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

Fakulta sociálních studií
Masarykova univerzita, Brno, ČR

prof. PhDr. Eva Sollárová, CSc.

Fakulta sociálních věd a zdravotnictva,
Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra, SR

prof. PhDr. Ing. Josef Šmajs, CSc.

Filozofická fakulta
Masarykova univerzita, Brno, ČR

prof. PhDr. Hana Válková, CSc.

Fakulta tělesné kultury
Univerzita Palackého, Olomouc, ČR

prof. MUDr. Jan Žaloudík, CSc.

Lékařská fakulta, Masarykova univerzita, Brno, ČR

Vědecká redakce MU

prof. PhDr. Petr Fiala, Ph.D., LL.M.

Mgr. Iva Zlatuškova

prof. RNDr. Zuzana Došlá, DSc.

Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.

Mgr. Michaela Hanousková

doc. PhDr. Jana Chamonikolasová, Ph.D.

doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.

doc. PhDr. Růžena Lukášová, CSc.

prof. PhDr. Petr Macek, CSc.

Mgr. Petra Polčáková

doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.

Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.

prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

PhDr. Alena Mizerová

Recenzenti:

prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Univerzita Hradec Králové, Hradec Králové, CZ

doc. PhDr. Vladimír Spousta

Masarykova univerzita, Brno, CZ

© 2011 Masarykova univerzita

© 2011 Evžen Řehulka (ed.)

© 2011 MSD

ISBN 978-80-210-5722-7 (Masarykova univerzita. Brno)

ISBN 978-80-7392-184-2 (MSD. Brno)

ÚVOD	7
ROZHODUJÍCÍ PRO ZDRAVÍ I ZDRAVOU ŠKOLU JE CESTA KE ZDRAVÉ MYSLI (Kde je zakotven příběh o zdraví, a nejen pro školu, a nejen tam nejdřív) <i>Miloš DOKULIL</i>	9
K OTÁZCE VZTAHU OSOBNÍ A ŠKOLNÍ HYGIENY V ČESKÉ SPOLEČNOSTI 19. STOLETÍ <i>František ČAPKA</i>	25
POČÁTKY PRÁVNÍ ÚPRAVY BEZPEČNÉ A HYGIENICKÉ PRÁCE VE ŠKOLSTVÍ <i>Patrik MATYÁŠEK</i>	33
POZNÁMKY K PRACOVNĚPRÁVNÍMU POSTAVENÍ UČITELŮ V POČÁTCÍCH ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ <i>Patrik MATYÁŠEK</i>	39
MASARYKOVA POKUSNÁ DIFERENCOVANÁ MĚŠŤANSKÁ ŠKOLA VE ZLÍNĚ (1929–1945) JAKO ŠKOLA PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ <i>Libuše ĎURIŠOVÁ</i>	47
PROBLEMATICKÉ ASPEKTY TVORBY ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ <i>Šárka MALEŇÁKOVÁ</i>	61
VEDENÍ ŽÁKŮ KE ZDRAVÉMU ZPŮSOBU ŽIVOTA POMOCÍ PROJEKTOVÉ METODY <i>Lucie ZORMANOVÁ</i>	73
ENVIRONMENTÁLNÍ INFORMATIKA VE VÝUCE OCHRANY ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ <i>Petr POLSTER</i>	79
VÝZNAM STROMŮ PRO ZDRAVÉ ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ <i>Drahomíra HOLUBOVÁ</i>	87
RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY PRO ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVA – VZDĚLÁVÁNÍ KE ZDRAVÍ <i>Pavel VYLEŤÁL</i>	95

IMPLEMENTACE PROBLEMATIKY PRVNÍ POMOCI DO PŘÍPRAVY UČITELŮ	
<i>Jitka REISSMANNOVÁ, Alice PROKOPOVÁ</i>	105
KVALITNÍ ŽIVOT POHLEDEM ŽÁKA ZÁKLADNÍ ŠKOLY	
<i>Irena LOUDOVÁ</i>	115
ZÁSADY SPRÁVNÉ ŽIVOTOSPRÁVY BĚHEM VYUČOVÁNÍ U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	
<i>Petr PTÁČEK, Petra POKORNÁ</i>	123
VÝCHOVA KE ZDRAVÉMU ŽIVOTNÍMU STYLU	
<i>Světlana PETROVÁ</i>	127
PRIMÁRNÍ PREVENCE SOUČASNÝCH SPOLEČENSKY NEŽÁDOUCÍCH JEVŮ V OBLASTI ŽIVOTNÍHO STYLU DĚTÍ A MLÁDEŽE	
<i>Jaroslava EISERTOVÁ, Jolana ROČŇOVÁ, Marie CHLOPČÍKOVÁ, Lenka ROSKOVÁ</i>	139
VLIV INTERVENČNÍHO POHYBOVÉHO PROGRAMU NA VYBRANÉ ANTROPOMETRICKÉ PARAMETRY U PUBESCENTŮ	
<i>Jan SCHUSTER</i>	147
SOMATICKÝ STAV A ÚROVEŇ POHYBOVÉ AKTIVNOSTI V DENNÍM REŽIMU STUDENTEK PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY PALACKÉHO V OLOMOUCI	
<i>Miroslav KOPECKÝ, Kateřina KIKALOVÁ</i>	157
ŠTÚDIA ŽIVOTNÉHO ŠTÝLU POSLUCHÁČOV UNIVERZITY TRETIHO VEKU V KOŠICIACH	
<i>Tatiana KIMÁKOVÁ, Michaela TIRPÁKOVÁ, Lucia KUZMOVÁ</i>	169
ZÁVADY A PORUCHY V CHOVÁNÍ ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	
<i>Ludmila ČEREŠŇÁKOVÁ, Rudolf KOHOUTEK</i>	177
VÝSKYT ÚZKOSTI U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU NA VYBRANÝCH BRNĚNSKÝCH ŠKOLÁCH	
<i>Viktor PACHOLÍK</i>	195
SUBJEKTIVNÍ NÁZORY NA SPOKOJENOST DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU VE ŠKOLE	
<i>Irena OCETKOVÁ</i>	201
SLEDOVÁNÍ MIKROKLIMATU VE TŘÍDĚ BĚHEM VYUČOVÁNÍ	
<i>Petr SLÁDEK, Tomáš MILÉŘ</i>	219

PRACOVNÍ PSYCHICKÁ ZÁTĚŽ A SPOKOJENOST UČITELŮ RŮZNÝCH STUPŇŮ ŠKOL	
<i>Markéta PAPRŠTEINOVÁ, Jindra ŠMEJKALOVÁ, Eva ČERMÁKOVÁ, Lenka HODAČOVÁ</i>	225
PSYCHOPATOLOGICKÉ TENDENCE UČITELŮ A UČITELEK NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH	
<i>Klára KAŇKOVÁ, Rudolf KOHOUTEK</i>	237
MAPOVÁNÍ VÝSKYTU ŠIKANY RŮZNÝMI METODAMI	
<i>Eva ŠVARCOVÁ, Monika CHYTROVÁ</i>	247
LATENTNÁ AGRESIA V PROSTŘEDÍ ŠKOLY	
<i>Barbora KOVÁČOVÁ</i>	257
ANALÝZA INTERAKCE V OHNISKOVÉ SKUPINĚ (NA PŘÍKLADU VÝZKUMŮ KVALITY ŽIVOTA)	
<i>Tomáš SVATOŠ</i>	265
K VYBRANÝM ALTERNATIVNÝM SMEROM VO VÝŽIVE	
<i>Tatiana KIMÁKOVÁ, Petr KACHLÍK</i>	279
VÝŽIVA A ZÁVISLOST – BIOLOGICKÝ POHLED NA ETIOLOGII PORUCH PŘÍJMU POTRAVY	
<i>Lucie MARTYKÁNOVÁ</i>	287
ZKUŠENOSTI S PŘÍPADY DĚTSKÉ OBEZITY, KTERÉ BYLY OZNAČENY JAKO DŮSLEDEK ZANEDBÁVÁNÍ PÉČE O DÍTĚ	
<i>Hana VČELAROVÁ, Marcela BENDO VÁ</i>	293
ZPOVĚĎ „VYLÉČENÉ“ ANOREKTIČKY	
<i>Lucie ZORMANOVÁ</i>	301
VÝSKYT NOVÝCH FOREM ZÁVISLOSTNÍHO CHOVÁNÍ VE VZORKU STUDENTŮ MASARYKOVY UNIVERZITY	
<i>Petr KACHLÍK, Marie HAVELKOVÁ</i>	311
PROBLEMATIKA VÝUKY DOPRAVNÍ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH	
<i>Pavel PECINA</i>	329
MANAŽERSKÉ PŘEDMĚTY (NAPŘ. DOPRAVNÍ PEDAGOGIKA) PŘEDNÁŠENÉ NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ S DOPADEM NA ŽIVOTNÍ STYL STUDENTŮ	
<i>Radmila PRESOVÁ</i>	333

TÉMA „VIRY A VIROVÁ ONEMOCNĚNÍ“ VE VÝUCE NA GYMNÁZIU <i>Kristýna VONDRÁČKOVÁ</i>	339
JE NUTNÁ INOVACE STŘEDOŠKOLSKÉ VÝUKY VIROLOGIE? <i>Kristýna VONDRÁČKOVÁ</i>	343
PROMĚNY ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU DOPADU INFORMATIZACE NA ZDRAVÍ ŽÁKŮ A JEJICH ŽIVOTNÍ STYL <i>Michal MARÁD</i>	349
MOTIVACE STUDENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL JAKO VÝZNAMNÝ ČINITEL EDUKAČNÍHO PROCESU REALIZOVANÉHO S POMOCÍ PROSTŘEDKŮ INFORMAČNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ, PŘEDEVŠÍM PŘI VÝUCE RŮZNÝMI FORMAMI E-LEARNINGU <i>Vít MIKULÍK</i>	357
SPOLEHLIVOST KOMPLEXNÝCH INDEXOV A BEŽNE POUŽÍVANÝCH PARAMETROV SPEKTRÁLNEJ ANALÝZY VARIABILITY SRDCOVEJ FREKVENCIE <i>Lucia KVETÁKOVÁ</i>	365
PŘELIDNĚNÍ ZEMĚ JAKO GLOBÁLNÍ PROBLÉM <i>Vladislav NAVRÁTIL</i>	375
SEZNAM AUTORŮ	381
JMENNÝ REJSTŘÍK	385
VĚCNÝ REJSTŘÍK	392

ÚVOD

V letech 2005 až 2011 řešila Pedagogická fakulta Masarykovy university výzkumný záměr ŠKOLA A ZDRAVÍ PRO 21. STOLETÍ. V rámci tohoto úkolu se každoročně konaly mezinárodní konference a různé dílčí semináře. Na těchto akcích vystupovali především řešitelé projektu, ale také řada dalších zájemců, kteří se danou problematikou zabývali nebo které z určitých důvodů oslovila.

Už od začátku práce na výzkumném úkolu se ukázalo, že problematika „škola a zdraví“, je velmi aktuální, podnětná až provokativní pro odborníky z řady disciplín a s různými profesními či osobními zkušenostmi. Navíc pro zvýšení zájmu o tuto problematiku se staly velmi podnětné některé nové materiály školské a zdravotnické politiky u nás i ve světě, jako byly např. Rámcové vzdělávací programy, které speciálně upozorňují na nutnost zdravotní výchovy ve školním vzdělávání, a materiály Světové zdravotnické organizace (SZO/WHO), z nichž se stal nejznámější program ZDRAVÍ 21, který byl státními orgány přijat a rozpracován i pro Českou republiku.

Otázky školy a zdraví, zdravotní výchovy, podpory zdraví, zdravotní gramotnosti atd., tedy celé této problematiky, kterou je možno strukturovat do různých výkladových schémat s rozličným zaměřením a sledujících různé cíle, vidíme jako oblast velmi širokou, která oslovuje takřka každého člověka. Tato skutečnost je ilustrována články sborníku, které začínají filozofickými reflexemi, přes studie pedagogické zabývající se školskými a výchovnými otázkami či patologických chování a jeho diagnostikou přes otázky pedagogiky a psychologie zdraví až k obecně didaktickým úvahám, které souvisejí s výchovou ke zdraví.

Pestrost témat této publikace odráží i program konferencí a seminářů, na nichž jsme se otázkami zdraví výchovy zabývali. V tomto sborníku, který má především zachycovat aktuální názory a má sloužit jako východisko pro další diskuse a polemiky kolem výchovy ke zdraví, uvádíme články tak, jak je prezentují autoři, kteří za ně nesou plnou odpovědnost. Sborník neusiluje o jednotnost názorů, ale snaží se být ukázkou různých pohledů, které vždy sledují základní cíl: zvýšit zdravotní gramotnost a zefektivnit výchovu ke zdraví.

Říjen 2011

Evžen Řehulka
řešitel výzkumného záměru MSM0021622421
ŠKOLA A ZDRAVÍ PRO 21. STOLETÍ

ROZHODUJÍCÍ PRO ZDRAVÍ I ZDRAVOU ŠKOLU JE CESTA KE ZDRAVÉ MYSLI (Kde je zakotven příběh o zdraví, a nejen pro školu, a nejen tam nejdřív)

Miloš DOKULIL

Abstrakt: (1) Pro vytyčenou tematiku je především směrodatné, že lidé a jejich životní prostředí jsou dynamickými soustavami. (2, 3) Ve dvou kapitolách autor textu zápasí s mechanicko-deterministickým modelem mysli. (4) Nato v osmi vytyčených perspektivách uvádí možné životní souvislosti obecně podmiňující současný přístup k problematice. (5) Na 10 současných konkrétních příkladech ilustruje překážky brzdící nezbytný reformní vývoj žádoucím směrem, tj. ke komplexnímu zdraví. (6) Zčásti jsou připomenuty některé otázky, o nichž se autor zmiňoval již na loňské konferenci a jež zůstávají stále nadmíru aktuální. (7) Žádný závěr nemůže být definitivní. Nadějný klíč k lepšímu zdraví mladých i všech ostatních generací může podpůrně škola dát. „Tažné“ vzory je třeba najít v učitelkách a učitelích kvalifikovaných nejen odborně, ale i charakterem, což ovšem je – bohužel – ne okamžitě řešitelné politikum.

Klíčová slova: dynamická soustava, vzájemně rozvrstvený vztah žáka k učiteli, jednotně synchronizovaný nervový systém, přípravný potenciál, umělá inteligence, životní souvislosti, exponenciála, osvobození ženy z područí muže, prvních šest let věku dítěte, riziko z prodlení, „mindrák“ a náhradní vyniknutí, exhibicionismus, extrasenzorická bludička, kult celebrity, „duše“, paměťový automat, touha po vzdělání, údiv nad životem, požadavky, osobní identita, občan

1. Úvodní vymezení (ale také ohrazení)

Nadpis slibuje, že přiblíží, KDE pro člověka kotví východiska pro jeho zdraví, nenaznačuje však, že by zároveň nějak sliboval, JAK adresně postupovat, má-li jít zároveň o realizaci životní cesty. V individuálně rozmanitě rozrůzněných případech stěží bude jiné řešení, než **individuální a minimálně na celou generaci rozložený a postupně realizovaný proces**; obecná doporučení mohou být – jak se říká – „pro kočku“, což jako přirovnání Karel Čapek před 90 lety ještě interpretoval jako germanismus. Hned úvodem je také naznačeno, jako kdyby měl být následný text v přesahu vůči věku jen školní docházky a jeho kulisám. Samozřejmě se tu předpokládá jako východisko

pro další úvahy paušálně deklarovaný poměr 50 % dědičně předané výbavy a dalších 50 % daných sociálně kotvenou výchovou. Pochopitelně musíme počítat s tím, že tento poměr nelze vnímat jako ustrnulé dogma a slepě uplatňované klišé; **lidé a jejich životní (a sociální) prostředí jsou dynamickými soustavami**. Takže jinak bychom vyčíslovali podmínky pro život ještě před narozením jedince (už v těle matčině!) nebo v kolébce, a jinak třeba na začátku školní docházky; a ani tehdy bychom neměli postupovat paušálně. Navíc „zdraví“ se týká nejen tělesných dispozic, ale také duševních předpokladů, a v nemalé míře také institucí, v nichž lidé žijí, a **zrovna tak v nejširším smyslu kulturních tradic**, které k celkovému zdraví jedinců, komunit a společnosti podstatně přispívají, anebo je třeba bezděčně či záměrně brzdit.

2. Především jedna metafora „proti srsti“

Dnes už kdekdo běžně ví, že počítač nebo notebook bude plnit požadované úkoly jen tehdy, bude-li moci ke svému výkonu čerpat potřebnou energii. Ta nárokováná energie přitom je běžná elektrická, taková, kterou zprostředkuje vhodná zásuvka. Tedy žádá „biologická energie“, tím méně „duševní energie“. Nepřijde nám nikterak zatěžko tohle – pro počítač – konstatovat, i když „počítač“ umí spolehlivě uskutečňovat činnosti, které běžně spojujeme s lidskou inteligencí. Mohlo by vypadat jako zvláštní, že pro některé fenomény u počítačů (a v rámci informačních technologií) uplatňujeme termíny běžné pro zkušenostní svět člověka, jako např. „paměť“, „operační jednotka“, „logický bloček“, „rozhodovací procedura“, „programování“, „virtuální realita“ apod. Čili nejdříve jako kdyby se nějak vzdáleně některé termíny z racionálních aktivit člověka opatrně (a s nemalou rezervou) aplikovaly v metaforické podobě také na obdivuhodné funkce a projevy počítačů. Velmi opatrně (a následně pak s nemalou důvěrou v takovou možnost) se mezi námi ujala myšlenka o „umělé inteligenci“. V několika posledních letech naopak přibývá hlasů, které málem provokativně činí **z lidských mozků jen poněkud složitější počítače**; takže ty metafory jako kdyby se svou směřovkou teď dramaticky obrátily naopak. Samozřejmě nelze jen mávnout rukou nad tím, že „o nic nejde“; je přece „samozřejmé“, že něco zcela jiného je člověk a něco diametrálně odlišného robot.

Pokud si ovšem uvědomíme některé souvislosti, jejichž poznáním se postupně navodily naprosto nečekané další – a nemálo zarážející – otázky, přinejmenším pozdržíme svůj možný ukvapený – a zřejmě předsudečný – soud. Běžně ovšem stěží zvažujeme, že neurony mohou přenášet impulsy teprve tehdy, pakliže to umožňuje jejich aktuální fyzikálně-chemický stav. Lidský mozek jako nemálo složitá struktura je přitom složen z rozvrstvené kůry, podkoří, z řady žláz a podpůrných systémů, včetně nezbytného zásobování krví. Tento mozek dává o své činnosti vědět mj. také tak, že lze objektivně zaznamenat jeho rozmanité vlnové charakteristiky, jako jsou např. **frekvence v hertzech nebo napětí ve voltech**. Má-li ovšem takový komplikovaný systém relativně harmonicky fungovat, **musí být navenek jednotně synchronizován**. Paměť musí být na stejné frekvenci s uvědomováním aktuálních počítků z vnějšího světa a s analytickým intelektuálním zázemím. Není-li tomu tak, člověk postižený např. asynchronním rozhozením frekvencí vyhodnocuje realitu jako schizofrenik. (Mozkové vlnové frekvence označujeme jako „theta [4-7 Hz]“, „alfa“ [8-12 Hz], „beta“ [13-30Hz], a „gamma“ [30-200 Hz].)

Ve vytčeném tématickém rámci není možné se teď detailně zabývat problematikou vědomí a sebe-vědomí, tím méně lze rozebírat otázky subjektivní svébytnosti a autenticity jednajících subjektů. V těchto oblastech – již od antických časů – nepřestane trvat zápolení mezi jakoby monistickým a reduktivním výkladem (**jako by bylo možné psychické jevy beze zbytku převést na jazyk fyziky a chemie**) a různými dualistickými interpretacemi (**jako kdyby bylo možné psychické jevy zcela beze zbytku vyčlenit z materiálního a intersubjektivně detekovatelného substrátu**). Nejméně tři desetiletí zase trvá názorový střet, v němž se znovu ocitla v centru pozornosti charakteristika mikrosvěta jako možného rozhodčího tohoto nemalého sporu. **Jako kdyby řešení této stěžejní lidské otázky bylo dáno tím, zda naše psychická realita spočívá na základech kvantově-mechanických, anebo kauzálních.**

Takto se teď dostáváme k jedné nemálo zvláštní Libetově inspiraci, anebo k jeho provokaci (podle toho, jak ty jeho výsledky vnímáme nebo s jakými interpretacemi je porovnáváme). Benjamin Libet se svými experimenty zaměřenými na fenomén vědomí začal už roku 1957. Zjistil, že má-li dojít k volnímu aktu, předchází mu jistý „**přípravný potenciál**“ („readiness potential“), který si ale jeho subjekt neuvědomuje. Nakonec dospěl k závěru, že takto je problematizována svobodná vůle člověka. Mám za to, že problém je asi jinde: dříve než člověk vytuší, že asi začne o čemsi uvažovat, sám mozek se svým způsobem jako dynamický systém na tuto okolnost „předpřipraví“ (ať už k nějakému záměru něco konat nebo o něčem přemýšlet skutečně dojde, či ne). Je zde samozřejmě nutné nezapomínat, že ta „**předpřipravenost**“ **je jaksi paušální a obecná, nikoli okamžitě adresná a směřovaná**. Když potom navíc dojde ke konkrétním námětům, racionálně uvažující lidé si zvykli neuvažovat zbrkle a nejednat impulsivně; zvažujeme různé alternativy k postojům a k činům, včetně „zpětné vazby“, takže mám v dobré víře za to, že „přípravný potenciál“ neznamená automaticky likvidaci toho daru, který nazýváme „svobodou vůle“.

Dotčený problém je závažný též proto, že kromě jiného samo „vědomí“ vážeme na potenciální a aktuální volní projevy; takže tato tematika současně vrhá dramatické světlo na to, jak vlastně chápat (především lidskou) „mentalitu“. Všechno to další, co pak následuje, zdaleka už tak problematické není; ať už bychom chtěli hovořit o významu „vědomí“ pro přežití, atd. Abychom nezapomněli: v prvním plánu chceme přece mít jasno, zda a jak je naše „vědomí“ („mysl“) skutečně autentickým vědomím. A už teď by mělo být poznatelné (i když to přímo řečeno nebylo), že pro jakékoli úvahy o lidském zdraví (nebo o zdraví školní mládeže) by se mělo vždycky vycházet jako z nejzávažnějšího východiska pro diagnózu, terapii, ale i pro profylaxi **z ústrojenství mozku a jeho možností**. Teprve odvozeně mohou být pro výchovnou praxi v odpovídající míře účinné čistě „psychologické“ prostředky výchovy.

Bereme-li v úvahu třeba jen jídelní návyky, spolu se zmnožujícími se technickými prostředky k omezování tělesného pohybu (ať už dopravou nebo zábavou až před křeslo), až po lákadla k riskantnímu experimentování (od kouření a holdování alkoholu přes gamblerství až po drogy), ve všech těchto a dalších případech na počátku nežádoucího skluzu k nežádoucímu chování je nedostatečně obranyschopná mysl. Pochopitelně tady opět jako kdyby se tam „vlivologická směřovka“ otočila opačným směrem! Mnohé pro stav, kvalitu a celkovou výkonnost psychiky mohou (a musí!) navodit odpovídající návyky už z rodiny; po narození přinejmenším hned jistou pravidelností v servisu malě-

mu robátku, a celkovou péčí o kojence a batole. Vazbami na rodiče, sourozence, další příbuzné a nejbližší okolí se vydatně rozšíří **spektrum osobních zkušeností** s tím, co vzorově dělat a co považovat za osobně potřebné a povznášející.

Někteří lidé mezi námi mají ovšem za to, že spolehlivě znají spásonosné (a univerzální) prostředky. Jako kdyby dítě či dospělý – žák, student, ale i pedagog – byli jen jakýmsi automaty. **Jako kdyby stačilo jen vhodně „kliknout“...** Už se konaly pokusy, jak zvýšit výkonnost testovaných subjektů u abstraktních úloh na základě excitace vlnami s frekvencí gamma (30-200 Hz).

Protože – zkrátka a dobře? – lidská mysl je údajně „jaksi jenom“ fyziologicky nějak fungující „mechanismus“ závislý na tom, jak zrovna – kromě mozku – vypadá třeba jeho trávicí systém, zda představitele svého vlastního těla náhodou netrápí klouby nebo hučení v uších, případně dušnost plic, anebo nějaká zděděná geneticky nastavená porucha, působící například autismus; o závažném vlivu alkoholu a drog na psychiku se asi přít nebudeme. Takže ani nepočítejme, že nějaké automaticky navozené (třeba také pomocí vhodných tablet?) ovlivnění těla – a zvláště mozku – samo postačí, aby – odvozeně – fungoval celý svět.

3. Rozpačitá rekapitulace jistých závažných historických souvislostí

Už jako kdyby celým 20. stoletím vešlo ve známost, že **lidský mozek má také nějaké elektrické charakteristiky**. Na prahu toho – pořád stále nedávného – 20. století ještě Freud hierarchizoval duševní dispozice na dvě základní vrstvy, vědomí a podvědomí. Ještě před 1. světovou válkou bylo znovu konstatováno smutné přiznání, že **do „duše“ nikdo nevidí** a že jedinou vědecky seriózní metodou zkoumání této „duše“ je chování jejího „nositele“ – tedy „behaviorismus“. Zhruba od počátku 50. let nabývalo stále více na váze přesvědčení, že aspoň v procesu učení lze účelně využít dosavadních zkušeností s programováním a aplikovat zkušenosti z práce s počítači také přímo pro výuku (tzv. programovaným učením, k osvojování poznatků; Skinner). Už roku 1950 se Alan Turing v renomovaném britském časopisu „Mind“ odvážně pustil do úvahy nad možností simulovat řečové reakce k nerozeznání od lidských pomocí robotů. Tím také zvedl tu metaforickou rukavici hozenou Descartem: ten byl – tři století před Turingem – přesvědčen o tom, že se zcela vymyká možností nějakých automatů vytvářet řečovou aktivitu (protože – přece! – lidská řeč probíhá spontánně a nedrží se ve svém průběhu otrocky žádných vzorů pro výběr slov a jejich sekvenci).

Jenže: žádná lidská myšlenka, která by měla nutně předcházet její artikulaci, nemůže „vykristalizovat“ jinak, než že dojde k excitaci nemalé řady neuronů, které musí nejdříve „nějak“ **zajistit synchronizaci podnětů zvnějška** (zřejmě tu je nějaký adresát informace) **se zdroji zevnitř** (určitě informátor má své zdroje uchovány v paměti, odkud by měly být požadované údaje přiměřeně „vydolovány“, projít uvědoměním a odít se – bez problémů – do odpovídajících slov). Termín „synchronizace“ není žádnou módní metaforou, která by povrchně koketovala jen s technologií. Při něčem, co vypadá tak banálně jako řečový projev, **dochází k aktivaci vzájemně**

rozdílných mozkových center. Různé oblasti mozku, které mají umožnit realizaci navenek jednotné aktivity, musí být v rámci mozku skutečně synchronizovány, aby byl efekt funkční.

Raději ještě odskočíme k dalšímu příkladu: Varhaník musí během hry vhodně ovládat prsty obou rukou (někdy na několika manuálech, také s celou řadou rejstříků umístěných po obou stranách hracího pultu), obě nohy (má pod nohama pedály ke hraní dalších tónů), a musí nutně být očima poněkud napřed, hraje-li něco podle not, takže aktuálně zrovna hraje něco, co už četl z not před okamžikem; přitom noty jsou na třech osnovách, ve dvou odlišných klíších (takže na určitém místě umístěná nota má svou patřičnou hodnotu a místo na klaviatuře určené teprve klíčem, nehledě na předznamenání; a může mít pro týž okamžik navíc odlišnou dobu trvání). Kdyby proces rekognoskace not a následné hry měl pokaždé probíhat jako poprvé, stěží by bylo možné zahrát rychlé pasáže, přecházející nepravidelně do různých tónových výšek, o rytmu nemluvě. Opět je tu dán výchozí požadavek nervové synchronizace různých center k zajištění jednolitého a plynulého výsledku.

Příklad do třetice: Nemusí jít o profesionální tenis. Nejdříve se však musí každý jeho adept naučit mechanicky umísťovat míčky na cvičnou zeď. Pro úspěšnou hru musí ovšem posléze hrát umět využít všech svých dosavadních zkušeností a už nemůže vědomě zvažovat, zda má reagovat forehandem nebo backhandem, zda by měl pak jít rychle na síť, anebo zůstat při zadní čáře. Tolik času při vlastní hře na racionální analýzu není. Zde zrovna tak jako při hře na ty citované varhany mnohé ušetří svému nositeli mozeček (cerebellum). Většina pohybů je předchozím cvičením přímo v mozku zakonzervována a fixována; jako kdyby pak stačil jen signál, a odpovídající reakce následuje mechanicky. I když před koordinací zrakových informací s pohybovou reakcí výchozím způsobem v hlavě fungují odlišné systémy, musí posléze být synchronizovány, aby mohlo ve vnějším světě dojít k očekávanému efektu, v tenisu odpovídajícím úderem raketou, u varhan předepsaným sledem tónů v daném rytmu a v souladu s klíčem a předznamenáním na osnově.

Nezapomeňme na to, co s dotčenou „synchronizací“ závažně souvisí. Např. od dokončeného 6. roku biologického věku – a pak po celé další rozpětí života – v bdělém stavu s očima otevřenými prezentuje náš mozek ve všech vrstvách kortexu (ale i v dalších některých orgánech, jako např. v bazálních gangliích) vlny beta; zatímco **v prvních šesti letech za týchž podmínek předškoláci vykazují vlny alfa!** Pro starší děti a dospělé nastupují do aktivity vlny alfa teprve tehdy, zavíráme-li oči. Zmíněné vlny beta ovlivňují pozornost, motorickou kontrolu a smyslové vnímání.

Ještě bychom si měli připomenout, že žádná případná informace nemůže mozkiem proběhnout, **není-li výchozí signál dostatečně silný a pokud nemá na synapsích mezi neurony příznivé chemické prostředí.** Samozřejmě že zde může sehrát svou pozitivní nebo negativní roli celkový způsob života každého jedince, ale i okamžité podráždění zvenčí, a ovšem možné ovlivnění organismu rozmanitými drogami (čajem či kávou počínaje a třeba morfiem konče).

Snad již z těch několika málo letných zmínek je patrné, že **bez funkčního (a tedy „harmonicky“ synchronizovaného) mozku jsou všechny další programy cílené na „zdraví člověka“ závažně ohrožené.** Pochopitelně tu nemůžeme přehlížet zřetel navozené celkovým sociálním, kulturním a „environmentálním“ prostředím.

4. Osm perspektiv vidění možných životních souvislostí (a účinnosti našich akcí)

Nadpisem této části rozhodně **nechci uhrančivě limitovat na pouhých osm počet těch nezbytných zřetelů týkajících se života**. Obecně považuji za nezbytné předznámenat všem těm pohledům, že jejich specifčnost má jeden rys všem společný: **zcela zarážející vývojovou dynamiku**, se kterou se domáhají našeho porozumění. Především pokud bychom chtěli považovat jen zhruba posledních dvě stě let za bernou minci pro zobecněnou základní školní docházku (od konce napoleonských válek po dnešek), ještě před sto lety byl život celkově jednodušší (a zdánlivě „průhlednější“). **Teprve druhá světová válka navodila nečekaně a bez okolků řadu změn, jejichž dosah si současníci stěží mohli hned uvědomit**. Pokud bychom to chtěli znázornit jen grafickou metaforou, v těch posledních dvou stech let by šlo o jen zvolna stoupající křivku teprve po roce 1850, ale pak strmě stoupající o dalších sto let později (tedy zhruba mezi 1945 až 1960, s nestejným náběhem a strmostí dalšího vývoje v jednotlivých sférách). **Můžeme metaforicky hovořit o exponenciále**. Ta nechť nám stále připomíná, že musíme mít pořád na paměti **možné riziko z prodlení!**

4.1 – Generačně

Svět byl ještě na začátku 20. století pořád jakoby stejně malý, mladý a „intuitivně pochopitelný“, jako tomu bylo na konci osvicenství (tedy v 18. století). Teď, na počátku 21. století, žije mezi námi stále více lidí v penzijním věku. Tři generace vedle sebe někdy žijí z nutnosti. Přitom mohou spolu komunikovat celou řadou pohodových prostředků, a to mnohem pohodlněji a bezprostředněji, než to kdy bylo možné korespondenčně, včetně nesrovnatelně čipernější akustiky a optiky. Každá z těch dnešních generací ovšem **vstoupila do života nesrovnatelně, s nemálo patrnými rozdíly** ve zvyklostech, v technickém zázemí i svým zapojením do procesu výroby a služeb. Dnešní sedmdesátiletí budou ještě mít většinou rozpaky z internetu nebo e-mailu, **dnešní dvacetiletí jako kdyby se už narodili s multifunkčními elektronickými zařízeními „u zadku“**. Už tím je dáno **jisté rozpětí rozdílnému porozumění dnešnímu světu**. Ač jsme vzájemně všichni současníci, máme rozdílné dispozice k orientaci v tom světě, v němž zrovna vedle sebe žijeme a vzájemně se ovlivňujeme. Tušíme vůbec přiměřeně, jak můžeme účinně realizovat své „zdravotní projekty“?

4.2 – Ve vědě

Teprve od konce 18. století se dostávaly do pohybu některá odvětví vědy, která narušovala předchozí a víceméně paušálně přijímané jistoty. Rodila se např. geologie, a jen o málo později embryologie. Začátkem druhé poloviny 19. století vznikla jako zatím jen částečně (a s rozpaky přijímaná) teorie **představa o vývoji druhů**. Koncem 19. století ještě nebylo dost zřejmé fyzikům, zda přijmout hypotézu o atomu jako základní složce hmoty, zatímco chemikové již brali atom pro své analýzy vážně. **Roku 1945 se prakticky ozřejmilo, že Einsteinův vzorec „ $E = m \cdot c^2$ “ nebyl jen fantazií**, když předvídal závrtné zdroje energie v atomu. Krátce nato **byla objevena dvoušroubovicová struktura DNA**. Dnes už mezi námi také žije druhá generace lidí „ze zkumavky“. Značně se rozšířily naše představy o Vesmíru, jak o jeho možném vývoji, tak se zcela

novými otázkami, pokud jde o jeho strukturu. **Zcela nové poznatky nám poskytují také třeba paleoarcheologie.** Teprve v konfrontaci s ženevským „LHC“ (Large Hydron Collider) a obavou z následného vzniku černé díry, která by způsobila zánik této Země, se naplno ukázalo, kde zůstala třet většina lidstva se svou chápavostí za dnešní úrovní vědy. (Nepřeceňujme **vliv svých dobře míněných „ozdravných programů“ na veřejnosti!**)

4.3 – V technice a v technologiích

Když vznikly během 2. světové války první „počítače“, tak skutečně byly konstruovány, aby jen počítaly. Dnes běžný počítač většinou slouží buď jako zdroj informací nebo prostředek ke komunikaci, výjimečně jako pomocný nástroj hudebního skladatele nebo architekta, ale zcela nepřehlédnutelně také už i jako zdroj zábavy, inzerce a prodeje zboží, ne-li také hazardu. Když se začínala zhruba na konci první poloviny nesměle šířit televize, její obraz byl malý a podobal se matným šedivým stínům. Kdo tehdy mohl věřit, že **analogový přenos jednou nahradí mnohem kvalitnější technika digitální?** Když byl – ještě v 60. letech 20. století – formulován tzv. **Mooreův zákon, týkající se závratné rychlosti miniaturizace a zároveň zlevňování čipů,** zdálo se k nevíře, že by mohl (jako jen „empirický“) platit celá desetiletí. Platí dodnes. Nebo si připomeňme nanotechnologie. Zcela nepředstavitelné **rozměry 10⁹ m** (10⁻⁶ mm, tj. miliontina mm!) jsou dnes prakticky zvládnutými obory miniaturizace některých procesů. (Snad už víme, **jaké škody – na těle, na duchu, ale i sociálně – vznikají třeba diskutabilním užíváním počítačů;** například možností samotným „klikáním“ se „proklikat“ do ztracena, **bez syntézy,** anebo uvíznout **v lákající síti simplifikujících „nadhledů“** rozmanitých sebevědomých šamanů nebo sebedůvěřivých skeptiků. Zatím zřejmě netušíme, zda vůbec umíme s těmi všemi nepředstavitelnými novotami žít!

4.4 – Globálně-ekonomicky

Díky globálnímu propojení současného světa (nebo jeho vinou?) případné problémy hospodářské povahy (ať už s rentabilní výrobou, odbytem, surovinami, finančním zázemím) se promítají ze země původu do dalších zemí jako nakažlivá choroba. Takovou nikoli jen metaforickou chorobou už aktuálně je **bída nejméně 1/3 lidstva na úrovni \$2/den,** ne-li pod ní. Stěží lze přehlédnout, jak se ekonomičtí uprchlíci stále úporněji snaží dostat z nejedné země do EU (a tedy třeba i do ČR); zčásti zvyšují bezpečnostní, **ale i zdravotní (mj. tbc, HIV) rizika** pro obyvatele cílených zemí.

4.5 – Politicko-sociálně

V postupující globalizaci stále dramatičtější hrozí boj o sféry vlivu vnímaný jako zápas o omezené zdroje surovin. (Už na počátku druhé půle 20. století především se zcela rozpadl předchozí koloniální systém vládnutí v Africe a v Asii.) Stala se skutkem politická integrace nejdřív tzv. Západní Evropy, která dnes čítá 27 členských států a stala se Evropskou unií, částečně dokonce s jednotnou měnou (od 1999). Deklarovaná světová socialistická soustava se poměrně rychle rozpadla mezi lety 1989–1991. **Problémem ovšem je, že „demokratické“ systémy se nemálo ve stávající podobě přežily, protože fungují málem jen „na výdrž“, často ohrožovány korupcí, nelegálním přistěhovalectvím, tunelářstvím, nepotismem, ne-li také terorismem a zločinností, ale**

i nedostatky hygieny. (Velmi rychle se za posledních 40 let změnila Čína, zatím potenciálně příští světový hegemon. Nikdo dnes neví, s jakými důsledky pro ostatní svět. – Asi si na dálku stěží uvědomujeme, že většina afrických států je půl století po zániku kolonialismu řízena autoritativními režimy, ohrožována setrvalou chudobou, přírodními pohromami, nebezpečnými nemocemi, krveprolitími na kmenovém nebo náboženském základě, otřesnou **ženskou obřízkou**...)

4.6 – Sociálně-politicky

Ještě na prahu 20. století byli i ve středoevropské společnosti nejpočetnější sociální třídou zemědělci. Na druhém místě tehdy figurovalo služebnictvo. Až na třetím místě svou početností bylo dělnictvo; svůj vliv nemálo ovšem zvyšovalo svou celkovou koncentrací. Dnes si prakticky skoro vůbec již neuvědomujeme, že se po druhé světové válce ženy už vůbec nevrátily k domácím plotnám nebo k neckám na praní prádla, protože zůstaly v pracovním procesu. Byla to největší sociální revoluce, nejen pouze pro 20. století. Zrovnoprávnila muže a ženy (i když zatím v hodnocení práce mnohde jen částečně).^{11a)} **Změnil se status rodiny.** Mladí lidé někdy volí právně volnější vzájemné vztahy, i když mají děti. Také rozvodovost přestala být ve druhé půli 20. století výjimkou. Málem nepozorovaně došlo rovněž k jiné revoluci, v pracovní kvalifikaci. Typická „dělnická třída“ marxistického typu přestala většinou existovat. Ilegální přistěhovalectví – jako novodobé „stěhování „národů“ - pozměňuje dřívější **kulturně-plemenné pojetí „národa“**. Dramaticky se změnilo hodnocení práce a zábavy; divácky pasivní prožívání sportu nebo hudebních žánrů také zvyšuje průběžnou potřebu dát si něco z ledničky nebo s partou „pro povzbuzení“. (Nejde jen o možnou obezitu! **Copak „zdravím“ myslíme jen přijatelně fungující svaly nebo jejich vzhled?**)

4.7 – Nábožensky (až fundamentalisticky)

Nejméně do konce 2. světové války zůstávala Evropa navenek dost okázale náboženská (a USA navenek specificky protestantské). Zčásti rozmanitými válečnými a poválečnými vlivy (včetně masivní protináboženské propagandy v tehdejších komunistických státech) tehdy také **vznikly nepřehlédnutelné podmínky k sekularizaci života**. Další – ne tak do očí bijící – podmínky dává sám snazší život, s nemalou spoustou rozptylujících podnětů. Spadá sem také **stále více se podbízějící konzumní způsob života**, usnadněný (v „normálních“ poměrech) také mnohem větší dostupností tělesně už nenamáhavé práce, a ovšem také podbízivé a nenáročné zábavy. Nemalá řada podnětů (také to, že intelektuální průměr obyvatelstva je spíše pod jeho průměr) prakticky všude působí, že se dost vážně mezi lidmi berou argumenty ne dost solidně podložené, často s předčasnými (ukvapenými) závěry, s povrchními analogiemi, ne-li jen iluze o realitě, které ale měly navenek působivou prezentaci. **Subjektivní „jistoty“ by neměly být automaticky brány jako měřítko pravdy** či dokonce spravedlnosti. Doprovodný fanatismus pochopitelně brání před navázáním „chladného“ úsudku. (Copak může být aktem víry odpálení výbušniny na vlastním těle někde mezi nic netušícími lidmi na tržišti nebo v metru?) – **V ČR je kupodivu málo bráno na vědomí, že principy vědy a víry jsou vzájemně „mimoběžky“**. Možná i proto mají někteří lidé představu, že se tyto dvě sféry doplňují, anebo že jedním metrem lze **poměřovat míru nosnosti oblasti druhé**. (Může pak být nemálo problémem, co a jak také je – v potenciálně zdravém těle – ten předpokládaný „zdravý duch“!)

4.8 – Environmentálně

Na tomto poli se ještě v poměrně nedávné minulosti mimo specializované kruhy expertů exponovalo jen málo lidí. Ještě před půl stoletím unikala tato problematika pozornosti. Právě zde jako kdyby mohla zvítězit „přímočarost“ pádné argumentace. **Jako kdyby stačilo poukazovat na obludnost „hokejky“ z jednoho grafu a tím suverénně likvidovat jakékoli argumenty týkající se možného oteplování naší planety.** Samozřejmě zde hrají převažující roli nežádoucí efekty hospodářské činnosti (včetně bezděčných jejich stoupenců mezi některými bloggery). **Jako kdyby bylo rozumné přenechat starost o zítřek „neviditelné ruce trhu“, když tu jsou zřejmé signály možné spoluplivy člověka na symptomech zjevných efektů oteplování a když od určité úrovně by mohly být neblahé procesy nezvratné?**

5. Ilustrace některých současných bolestí ovlivňujících zdraví

Původně jsem poznámkami k této části začal uvažovat o tom, čím asi přispět k zamyšlení nad sice stále podobnými, ale vždy – pokud jde o „školu a zdraví“ – jinak aktualizovanými problémy našeho dneška. Snad tím celkovým zarámováním bude nyní lépe zřejmé, že k řešení níže naznačených problémů určitě málo zmohou nějaké poučné deklarace. **Ty problémy jsou – i jako „zdravotní“! – především sociálně-politické.** Svou závažnou roli tu také sehrává status „moderní rodiny“, prezentované teď tak často bez respektu k jejímu případnému svátostnému nebo aspoň občansko-právnímu zarámování (statut dětí z takových svazků vzešlých také není dostatečně ochráněn).

5.1 – Roku 2009, a napříč různými médii znovu v létě 2010, jako by to byla tématická stálice nejen pro dříve tradiční „bramborové parlamentní sezóny“, v ČR se zase rozvinula diskuse nad trestně-právní tematikou mládeže, adresně nad otázkou **věkové hranice k legálnímu sexuálního styku** (samozřejmě že také s ohledem na údajnou orgánovou „zralost“). Jako kdyby nešlo o víc než jen nějaké mudrování nad tělesnými dispozicemi mladistvých (doplňně kdovíjak uskutečňovanými lekci „sexuální výchovy“)?

5.2 – Nejen česká veřejnost si stále činí **starosti s gamblerským**, jehož dostupnost – také elektronickou cestou – dosáhla (ne-li přesáhla) všechny rozumné meze způsobem, který by měl být považován za havarijní a kritický. Přitom mnozí zastupitelé měst a obcí (ale nejen oni) se holedbají tím, jaký přínos má městská kasa povolením heren (!). Copak jsou tak krátkozrací, aby nechápali, že mnohem víc pak celou společnost stojí rozvrácené rodiny, ohrožení trestními činy k získání hotovosti na další hazard, nebo ztrátou zdraví u takových hráčů jak z kasin, tak před obrazovkou (vždyť je třeba se také tělesně posílit k proražení smůly ve hře, která je nutně ztrátová!)? Lze teoretizovat o prevenci třeba formou školního poučování. Copak ale my starší nevíme, že slova sice hýbají, ale lákavé dobrodružství táhne?

5.3 – Ve vyspělých společnostech se stále více hořekuje nad obezitou; málem jako kdyby za všechno mohly hamburgery, slazené nápoje a bramborové hranolky. Málo si připouštíme, že **k pěstování sportu mají dveře otevřeny jen optimálně talentovaní**, s případnou vyhlídkou na profesionalizaci; pouhé zájmové kroužky budou jen stěží suplovat touhu a potřebu přiměřeného tělesného pohybu. Je tu také problém, jak přijatelně respektovat (ne-li pěstovat) soutěživost školní mládeže, bez rizika přepínání

nebo nezdravé pýchy. (Také zde ke stimulaci počátků vhodné tělesné aktivity a stravovacích návyků přirozeně najdeme v rodinném prostředí!)

5.4 – Už řadu let se ví, jaké negativní účinky na zdraví lidí má kouření; kupodivu zjevně **přibývá ted' kuřáček** a – určitě v ČR – byla poměrně nová částečná ochrana proti „pasivnímu kouření“ českými zákonodárci skoro okamžitě hned zase okleštěna (nelze přehlédnout, jak vysoké procento kouří třeba mezi slabozrakými a slepci, anebo mezi bezdomovci). Kouření také bývá nejednou **kompenzací vyvažující možný nějaký „mindrák“**, anebo napětí. Od psychicky zadané příčiny (potlačující racionální důvody proti kouření) vede znejistělá psychika k zdravotně zákeřnému útoku na vlastní plíce.

5.5 – Snad jsme již – všichni my starší – vzali v úvahu, že **každá generace bere za samozřejmost všechny ty novoty, do nichž se už zrodila**; před 20 lety nebyl ještě v této zemi internet – nelze přehlédnout, jaké oblíbenosti už získaly moderní technické prostředky komunikace, jako mobily, mailování, twitterování, blogování nebo facebook. Už se taky třeba ví, že letos má vzrůst prodej počítačů o 20 %. Příznivců facebooku je dnes na světě už 500 milionů; a průměrný uživatel takto disponuje 130 přáteli po internetu (měsíčně takto lidé tráví na síti přes 500 miliard minut). Domysleme, **jak to snižuje nutnost přímého kontaktu člověka s člověkem**, včetně zvýšeného podílu **sedění v denním životě** při zmíněných aktivitách!

5.6 – Samostatnou kapitolou jsou drogy a alkohol; a ovšem také **lákavá rizika exhibicionisticky angažovaného motorismu**. Nelze ignorovat, že se do této kategorie kromě mladých lidí zčásti zařadili také někteří politikové. Že by si takto společně jen kompenzovali „mindráky“ nebo potřebu „ukázat se, co jako v nás je“? Ty vazby jdou někdy po překvapivě klikatých záchytných bodech; třeba taky v alternativě alkohol a pokus o efektní skok do vody, kde předem neznáme konfiguraci (tj. nástrahy) dna pod hladinou. Další příspěvky pro nutnou prevenci těžkých havárií a možného konce života dodá třeba sjezdovka s razantním „sešupem“ (a třeba také bez ochranné přílby), a navíc s nemalým rizikem pro další účastníky, objeví-li se během sjezdu místo, kde najednou není kam a jak vyklíčkovat, bez následného střetu s někým (ne-li se přímo s kmenem stromu); o alkoholu před tím sjezdem ani nemusíme mluvit. Takové příběhy jsou každoročními trvalkami černých kronik našich hor. Tohle nevyřešíme žádnými konferencemi. Odpovědně uvažujícího člověka by přece vůbec některé eskapády ani nemohly napadnout, ať už tomu protiřečí jakékoli „lákavé okolnosti“. Je ale vidět, že skoro vždycky přitom hraje svou roli potřeba sobě nebo zároveň (ne-li upřednostněně) druhým **ukázat, „nač hazardér má“**. A můžeme si zopakovat řadu námětů už naznačených o lidské psychice výše.

5.7 – Další poznámka **k udržitelným perspektivám pro životní prostředí**: Že jsme třeba letos (roku 2010) neměli v Evropě příznivé jaro, po němž hned nastalo tropické léto a v jeho průběhu katastrofální záplavy, to za povšimnutí zajisté stojí. Do jižní Ameriky zato – s obdobnou neočekávaností – v půli července vpadly nečekaně prudké mrazy, se záplavou sněhu. Možná by to mělo nutit občany naší planety k opatrnému zamyšlení nad tím, zda jako lidé máme právo spokojit se s málo účinnými aktivitami mezinárodní instituce k problematice klimatu – IPCC. Samozřejmě že některé její údaje nebyly průkazné a korektní. Ale **skleníkových plynů stále přibývá** a případná regulační opatření po jednáních v Kodani ustrnula bez závazných řešení. Přitom podle průzkumů obavy z klimatických změn v řadě států klesly o desítky procent! Že bychom tím neměli být zneklidnění, také s ohledem na lidské zdraví?

5.8 – Ne jako poslední téma: televizi byl popularizován námět, aby si učitel(ka) nějak „smluvně“ s rodiči dojednal(a), jakými tresty postihovat ve škole jejich potomka. Je samozřejmě zároveň nutné, aby se zvýšil podíl mužů v učitelských sborech (už s ohledem na možnost získání potřebných zkušeností žactva s rozdílnými typologickými vlastnostmi mužů a žen; aniž by se to zužovalo jen na možné lepší „kázeňské klima“). Nepadlo slovo o tom, že učitel(ka) takto také bezděky prozrazuje, že si sám/sama neví s šákem rady nebo – v horším případě – **že asi nedokáže přiměřeně svým učivem zaujmout.**

5.9 – Také tu zatím tu nepadl termín „**kvalita života**“: měl by, už proto, že když se stále zvyšují vyhlídky na dožití vyššího věku, kdo jiný by měl aspoň udržet laťku jistě prověřené tradice a také být vzorem mladším, než ti mezi námi někdy oslovovaní jako „senioři“. Samozřejmě že **nelze ničím nahradit možný podíl rodiny**, která – i když je jako instituce nejednou pojímána problematicky, není-li přímo „nepárová“ – nutně zůstává výchozím zkušenostním prostorem každého nového života. Je zároveň bezděčným modelem pro dítě „v alfa rytmu“ o tom, co a jak dělají „dospěláci“ jako bezděční herci pohádky reálného života „ve svém beta rytmu“. Pochopitelně součástí té atmosféry při vstupu do života dětí na prvním stupni školní docházky je také celková úroveň těchto škol a také ovšem – s nepřehlédnutelným podílem – sociální prostředí v tomto celkovém spektru.

5.10 – Zrovna tak ilustrativně si tu připomeňme proslulého hlavonožce z Berlína, o jehož odkup byl okamžitě zájem za milionovou částku – vždyť nadstandardně předpovídal výsledky fotbalových utkání z MS! Při té příležitosti stojí za zmínku, že i v 21. století se mnozí lidé mezi námi stále uchylují **k parapsychickým (extrasenzorickým) představám**, ba i postupům (tj. mimo tzv. a poměrně často zpochybňovaný a příliš střízlivý „mainstream“). U Šlapanic se v létě 2010 objevily v obilí už nemálo let známé geometrické obrazce slehlého obilí. Hned bylo „dopřáno sluchu“ lidem, kteří – bez jakýchkoli jiných podkladů, než jakými byly **jejich subjektivní dohady a fantazie** – mohli začít suverénně předstírat, že jde o fenomény zřejmě z kosmu nebo z nitra země, navíc prozrazované a „doložené“ jakýmsi anonymními „energiemi“, které údajně „senzibil“ cítí, aniž ví dost přesně, jak a kde a čím konkrétně. Média se vždycky chopí příležitosti, aby „na vařené nudli“ získala pozornost publika. V pochybně „lepší“ případě nabídnou jaksi mimochodem střízlivý a věcný přístup jen jako „alternativu“ k „psychotronice“ jako k něčemu, co má mít automaticky povahu obdivuhodného „není šprochu, aby na něm nebylo pravdy trochu“. Skutečně si musí lidská soudnost nechat líbit jakékoli **středověk připomínající představy** jen proto, že už ve školách bývá uvažování nad možnými problémy často nahrazováno jen **diktováním učiva a následnými testy** (aby přece byly „známky“!)?

6. Také kající připomenutí některých loni naznačených vývodů...

Počítáme s tím, že „lékař“ (v nejširším smyslu, tedy třeba i rodič, učitel, anebo politik) při té „údržbě“ zdraví a při pokusu o její další šíření **musí sám disponovat důvěryhodným osobnostním vkladem**. Musí k tomu ovšem také nezbytně získat možnosti realizace takového ušlechtilého záměru. Můžeme zde hovořit o „sociálním

klimatu“. Nemalý vliv na potřebné psychologické, morálně-kulturní a materiální podhoubí v tomto směru mají **mocenské struktury v současných státech a jejich „páky“ k popularitě a k udržení moci**. Kdyby nebylo těchto překážek, snad bychom byli dále jak v potírání chudoby a nemocí, tak také v respektu k „fair play“ v mezilidských vztazích a **k nemalé zodpovědnosti za život, přinejmenším už ten vlastní**.

O „cti“ nerozhoduje jedinec sám; nejde o jeho vlastní možné osobní pocity „viny“ (o případném „hříchu“ nemluvě). U mužů a žen běžně zatím nebývá „čest“ posuzována stejně. Její míru přitom určuje sociální okolí. Nemusí to nutně být regionální nebo státní pospolitost; může to být parta, ať už ve třídě, v sociálním ghettu, anebo v mafiánské struktuře. Stačí, že tu je režijně jakési – nikoli nutně početné – nadindividuální médium, které jako kdyby zcela přirozeně vybavovalo aktéry beztrestností – ne-li „prospěšnosti“ – takového konání a samotnému konání se uvnitř skupiny dokonce připisuje možná jakási „gloriola“. Takže paradoxně: jakmile má scénář určité **role spojené s možným vyniknutím** mezi jinak sobě rovnými (třeba právě na truc učitelce!), jejich plnění zřejmě bude kýženým cílem a zdrojem možné pochvaly (navzdory případné „domluvě“ učitelky na sankcích s rodiči nějak „problémových“ dětí. – **Čest může být výjimečně kompenzována kultem celebrity**. Zapomíná se nejednou, že kultický vztah k třeba k pohlavárovi třídy bývá dokladem jistého **vyprázdňení těch ostatních**; jako kdyby ti druzí chtěli být jen doprovodným stínem svého zbožňovaného idolu, bez vlastní „autenticity“. Také to může svědčit o tom, že subjekt, který bychom měli nazývat „kolektivem třídy“, jako kolektiv ničím přijatelným stmelený není!

Už „biosociologie“ přistřihávala křídla naší „spiritualitě“ svými poukazy na **sociální hmyz**, který měl takto nejednou dávat dokonce lidem příklad, jak „nezištně“ pracovat v zájmu celku. Jinak ovšem až do poloviny 20. století (a kde vlivně působil marxismus, tam dokonce málem až do konce století) stále převažovala představa o zvířatech jako nanejvýš jen reflexních automatech. Tento názor kupodivu byl mezi nábožensky věřícími lidmi posilován také tím, že se setrvalo mělo za to, že **k případné realizaci „duševních“ prožitků je naprosto nezbytná „duše“**; a tou disponoval – především aktem svého předpokládaného zázračného stvoření – jen člověk. Marxisté pro drsný předěl mezi člověkem i všemi ostatními tvory disponovali zase dogmatem, že člověka vytvořila práce; a zvířata přece nepracují!

Jednání, které odpovídá zakonzervovaným morálním zvyklostem daného prostředí a času, jako kdyby bylo čímsi zcela samozřejmým a normálním. Při pokusu teoretizovat o hodnotách bychom neměli zapomínat na **relativnost jakýchkoli hodnotících soudů**. – Nadstátními politickými, finančními, hospodářskými a kulturními organizacemi žijeme ještě pořád ve stínu 40. až 60. let 20. století. Brzdný vliv existujících zásob jaderných zbraní v našem světě během tzv. studené války („3. války světové“) není automaticky konstantou, se kterou lze spolehlivě počítat napořád (zvláště když vlivem „lidského faktoru“ může dojít k nukleární katastrofě i náhodou nebo selháním nervů). Do mezinárodně-politické a hospodářsky dávno už nepřehlédnutelné „silové hry“ vstoupily také nadnárodní gangy mající finanční sílu přesahující možnosti středně silného státu. Zúžit problém jen na „terorismus“ a případný lék jen na vojenské prostředky k jeho likvidaci by nebylo adekvátní. – Přitom naprosto nepředstavitelným způsobem se může stát lidstvu **dramatičtějším problémem případná – a již signalizovaná – změna klimatu**.

Už kvůli rozmanitým „zázrakům“ spojeným se životem na této Zemi nesmíme zůstat na své životní cestě bez vnějšího morálního rámce a bez přirozené vnitřní mravní řízně. Nejednou nám nemálo uniká, jak rychle si ještě předškolní dítě osvojuje kód k rozšířování jedinečně zázračné pohádky žití, aniž ve svém zázemí vždycky zároveň přirozeně zachytí **výchozí předpoklady k zatím jen tušené potřebě být zvědavým a toužit po vzdělání;** o zodpovědnosti za vlastní počínání nemluvě. (Zde jsou nejednou příčiny později jen obtížně zvládnutelných problémů, kouřením počínaje a drogami nejednou konče. Zde také bývají kořeny příštího násilnictví a extremismu.)

Přitom **role učitele není dána jenom tím, že vyučuje.** Je současně (nikoli nějak „navíc“) možným dalším a až příliš bezprostředním vzorem. Nejen celkovým vystupováním; a nejen tím, jak umí učit a ovládá svůj předmět. Kromě rodičů jako osobnost málokdo může setrvat v paměti na celá desetiletí, ne-li celoživotně, jako právě učitel(ka).

Výuka by měla mít půvab svérázné komunikace, takového jakoby simulovaného a kultivovaného „rozhovoru“, **lákajícího k obdivu vůči fenoménům poznávání a navozujícího touhu ty poznatky si také následně osvojit.** – Jde mi teď zvláště o **jazykovou kulturu řečového projevu.** Ten je již u většiny uživatelů (nejen ovšem v ČR) **zaplevelen** neartikulovanými pazvuky, opakováním některých slov a vkládáním všelijakých slovních vycpávek; což všechno jako kdyby bylo nejdříve osvojeno přímo ve škole, když jsme byli zkoušeni „u tabule“ a hledali v myšlenkách, jak honem navázat. Nebo se ten zlozvyk (nekulturní řečový projev!) ujal jen proto, že byl beztravně (bez upozornění na to, jak je defektní) praktikován již dlouhá léta? A už ti, kteří měli být našimi vzory, nás „nevinátka“ infikovali?

7. Předběžné závěry

Je pochopitelné, že žádné řešení nějak již artikulovaných problémů **není definitivní.** Stále se nějak mění pacienti, choroby, znalosti terapeutů (P:), ale i prostředky k možné léčbě. Část těch proměn působíme my sami. Část se nám vnucuje zvnějšíku. Určitě není automaticky dáno, abychom vnímali **život jako neustálou změnu,** nejen v jeho vnějších kulisách (s jejich interpretacemi), nýbrž zrovna tak **jako výzvu ke stále náročnějšímu údivu nade vším, čím fakticky je,** spolu s tím širším zázemím, na němž se všechno nějak zvláště (a stále zřejmě rafinovaněji) odehrává.

Člověk se nejméně dvě a půl století spoléhá na možnost racionálního řízení společnosti (a spolu s tím na „pokrok“!). Zároveň, ač bývá (v civilizovaných a průmyslově rozvinutých zemích) obklopen technicky mnoha zdroji usnadňujícími život, spolu s informacemi takřka synchronními s událostmi, které popisují, přesto se nejednou (často?) uchyluje k neadekvátním výkladům jak svého vlastního postavení v životě a přímo ve společnosti, tak také toho, co se týká „světonázoru“. **Právě náročnost přiměřeného vysvětlení v nejedné oblasti pak nejednou vede k tomu, že podléháme sugesci slov nebo situací, spolu se zvláštní (problematicky vysvětlitelnou) potřebou mít simplifikované řešení „na dlani“.**

Přitom bychom měli mít na paměti, že už školskou výukou býváme hned o jednu generaci odsouváni zpět; nehledě na další **zplošťování informací na úroveň medializované přímočarosti** (jež měří svou účinnost mírou své obrazové názornosti a doprovodnou slovní sugescí „baviče“). Poučený údiv jako kdyby nikdy nebyl v nás pěstován.

Copak má být žák(yně) jen něco jako předprogramovaná „baterka“? Projekty na přijímací zkoušky do středních škol nebo požadavky k jednotně plánovaným maturitám – jak se zdá alespoň podle dosavadní situace – prioritně zvažovaly možnosti evidence a kontroly jednotlivých úkonů zkoušky, rozložené na rozmanité finesy nejednou připouštějící zcela mechanický přístup k řešení, pokud s ním byl adept předem – optimálně za úplatu – seznámen, **nikoli** potenciálně komplexní zadání, které by doložilo **způsoblost zkoušeného ke kreativnímu přístupu**, i když by nutně nemusel být optimální! Také se musí zdát, že se pokaždé tahá jen za jeden drátek; a pak zase za nějaký jiný, když zase hoří. **Potřeba důvěryhodných vzorů co nejdřív v životě posilovaná prostředím a personálem kvalitních školek a základních škol (samozřejmě s možností si vybrat z každé generace vynikající lidi, kteří budou zárukou pro líheň kvalitnějších občanů) jako kdyby byla jen čímsi pouze doprovodným.** Aniž bychom si měli připouštět, že vyhlídka na slušný plat jaksi „prostituuje“ zaměstnání, které by se takto prezentovalo; musíme zřejmě počítat s tím, že bez propojené vazby na prověřovanou kvalitu by samo platové přilepšení učitelstvu adekvátním řešením nebylo. (Kdo a jak to ale má dělat, že? Trval-li neduh dlouho, ani léčba nemůže být jen „pilulková“.)

Krátkozrace viděný cíl (moci srovnávat „výkonnost“ zkoumané „baterie“) a ještě zkratověji viděné prostředky k jeho dosažení (samozřejmě nejsnáze lze porovnat „testy“, kde se má zvolit žádoucí alternativa z předloženého souboru nebo se něco má vhodně doplnit; k čemuž se lze taky poněkud vycvičit) neznamenaají cestu vpřed. Jde tu o mechanické prostředky k formálnímu zjištění víceméně mechanicky projektované výkonnosti. To by mohl podmíněně umět i počítač. – Copak nám zase znovu jde o ten **dávný model paměťových automatů?** (Už jsme zapomněli na dějiny pedagogiky XIX. a XX. století, včetně té sovětské?) Jako kdyby už vůbec měl zůstat zcela stranou požadavek počítající s nutností hledat teprve možné souvislosti, oceňovat možné preference (a vážit nejen mezi zadanými), případně kriticky vyhodnocovat, co by mohlo ohrozit výsledek setření a jeho kvalitu.

Jak tu již bylo konstatováno, **žádný závěr nemůže být definitivní.** Nadějný klíč k lepšímu zdraví mladých i všech ostatních generací může samozřejmě podpůrně škola dát. „Tažné“ vzory třeba najít v učitelkách a učitelích **kvalifikovaných nejen odborně, ale i charakterem**, což ovšem je – bohužel – ne okamžitě řešitelné politikum. Řešení kádrové stránky věci nemůže být jednorázové, automatické a okamžité. **Je to proces na několik generací.**

Mens sana in corpore sano. Takhle honosně latinsky to bývalo citováno často. Tedy: „Zdravá mysl ve zdravém těle!“ Nemůžeme přitom nějak účinně či reálně – a „descartovský“ – počítat s tím, že konkrétní osudy každého z nás jsou založeny na zcela od tělesného „já“ izolovaném, a od těla odpreparovaném duševnu (ne-li vágně pak nazvaném „duší“). Metodický dualismus, ani behaviorismus nám účinné vodítko na cestu za zdravým životem neposkytnou. Pokud připustíme, že **mozek je nositelem naší osobní identity** (včetně především díky paměti), nemusíme hned hledat žádný „kapitánský můstek“ pro „duši“, což je mj. také působivá metafora pro osobní sebe-vědomí. Mozek je navíc **multifunkční orgán!** Disponuje mnoha vzájemně odlišně působícími „centrály“, jak třeba pro bezděčné vnímání, vědomou pozornost, paměť, svalovou aktivitu, nehledě na jejich vzájemnou korelaci. To všechno se neobejde bez vzájemné synchronizace přímo mozkiem v něm samém. **Zdravý mozek a zdravé podmínky**

pro jeho vývoj jsou nezbytnou základní podmínkou pro případné celkové tělesné zdraví.

Nemělo by to znít mentorsky: Před námi je **komplexní zadání, komplexní musí nutně být i – byť nutně provizorní – jeho řešení!**

Literatura:

- DOKULIL, M. Mysl autentická, anebo „jen“ neutrálně odvozená (a epifenomenalistická). In ŠIKL, R. (eds.) *KOGNICE 2006*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2006, str. 48–54 (obširnější znění je na CD, vydaném týměž editorem, s adekvátním číslováním širšího souboru poznámek)
- DOKULIL, M. Sugestivní metafora „JÁ“ jako diskutabilní klíč na cestě k jeho osmyslení. In PETRŮ, M. et al. *Struny mysli, KOGNICE 2007*. Ostrava: Montanex, 2009, str. 175–185 (s odkazy na literaturu i v poznámkách a za příspěvkem)

A PATH TO A HEALTHY MIND IS CRITICAL TO HEALTH AND HEALTHY SCHOOLS

(WHERE THE ESSENCE OF HEALTH IS EMBODIED, AND NOT MERELY IN SCHOOLS, AND NOT NECESSARILY STARTING AT SCHOOL)

Abstract: (1) Critical to the given topic is, first and foremost, the fact that people and the environment in which they live are dynamic systems. (2, 3) In two chapters, the author of the text wrestles with the mechanical-deterministic model of the mind. (4) Eight perspectives are then delineated, showing possible contexts in life to which the current approach to the issue is generally conditional. (5) Ten specific contemporary examples are given to illustrate the obstacles holding back the essential reform developments in the desired direction, i.e. towards comprehensive health. (6) A number of issues that were mentioned by the author at last year's conference and remain extremely topical are noted in part. (7) No conclusion can be definitive. Schools can provide a hopeful key to improved health among the young and all other generations. The principal models must be found among teachers qualified both professionally and in terms of character, though this is, unfortunately, not a policy that can be implemented immediately.

Key words: dynamic system, mutual pupil-teacher relationship, uniformly synchronised nervous system, preparatory potential, artificial intelligence, contexts in life, exponential function, freeing women from the subjection of men, the first six years in a child's life, risk of delay, complexes and compensatory excellence, exhibitionism, extrasensory illusion, celebrity cult, the “soul”, memory robot, desire for education, amazement at life, demands, personal identity, citizen

K OTÁZCE VZTAHU OSOBNÍ A ŠKOLNÍ HYGIENY V ČESKÉ SPOLEČNOSTI 19. STOLETÍ

František ČAPKA

Abstrakt: Příspěvek přibližuje dosud málo prozkoumanou oblast každodenního života – osobní hygienu – a její souvislosti se školní hygienou. Snaží se upozornit na podstatné stránky pojmu hygiena; v minulosti se osobní hygiena nepovažovala za samozřejmost. Pokrok nastal až kolem poloviny 19. století, kdy lékaři začali důrazněji apelovat na čistotu a hygienu lidského těla. Odtud se důležitost hygieny přesunula i do oblasti školního vzdělávání. Postupně byl stále víc patrný přímý vliv školy na hygienické návyky dětí, kdy se na stránkách učebnic a čítanek objevovala základní poučení o potřebě čistoty a osobní hygieny.

Klíčová slova: hygiena, osobní hygiena, školní hygiena, hygienické návyky

Hygienu nejčastěji definujeme jako obor zabývající se zdravým způsobem života z hlediska jedince a společnosti a dodržováním tohoto způsobu žití. Zabývá se např. čistotou, vlivem hluku na zdraví, studuje vliv výživy, stanovuje příslušné normy apod.¹ Slovo „hygiena“ ještě neznal Jungmannův *Česko-německý slovník* (1834–1839), ani první pokus o českou encyklopedii, *Abecedník* z roku 1849. Definici tohoto termínu najdeme až v *Riegerově naučném slovníku* z roku 1863, kde se uvádí, že hygiena je „nauka o zdraví vykládající, jak máme dle zákonův přírodních se řídit, abychom zdraví zachovali a tudíž život přirozeně prodloužili“. ² Poněkud obsáhlejší definici pak přináší *Ottův slovník naučný* z roku 1908 (s. 498); až teprve *Masarykův slovník naučný* vysvětluje hygienu jako lékařskou vědu a upozorňuje na její důležitost. Poprvé zde také dělí hygienu na tzv. individuální a sociální, kdy konstatuje, že „obě zkoumají tytéž jevy a pojednávají o nich, ale s tím rozdílem, že individuální zdravotověda pojednává o nich podle jejich vztahu k jedinci a jeho individuálnímu zdraví, sociální zdravotověda pojednává o nich s hlediska jejich vztahu k lidské společnosti a k jednotlivým společenským celkům (rodině, obci, národu, státu)“. ³ Vedle toho je rozeznávána hygiena všeobecná a speciální, přičemž všeobecná hygiena zkoumá vliv podnebí, atmosféry, půdy, vody,

¹ VOKURKA, M.; HUGO, J. *Velký lékařský slovník*. Praha 2004, s. 350.

² RIEGER, F. L. *Slovník naučný*. III. Praha 1863, s. 1004.

³ *Masarykův slovník naučný*, VII. Praha 1933, s. 960.

lidských příbytků, jejich osvětlení, větrání, topení na člověka, dále se zabývá odstraňováním odpadu, pohřbíváním, infekčními nemocemi, výživou, kvalitou potravin a oděvů. Pod speciální hygienu spadá především hygiena školní, vojenská a hygiena práce. Poprvé se zde také zdůrazňuje nutnost poučení veřejnosti o její důležitosti.⁴

Porovnáním dřívějšího a současného vymezení pojmu hygiena nenalezneme žádné výrazné rozdíly; podstata významu zůstala dodnes zachována, tedy teoretické východisko je neměnné. Značné rozdíly však existují v praktické rovině, takže například nejčastější příklad dřívějšího hygienického chování – mytí rukou je dnes samozřejmostí. V minulosti tomu však bylo jinak. Osobní hygiena se dlouhou dobu nepovažovala za běžnou věc. Zůstávala distinktivním znakem tzv. honorací, které se vymezovaly vůči ostatním lidem. Lidové vrstvy o čistotu příliš nedbaly. Výrazným předělem bývá označována polovina 19. století, kdy lékaři častěji a důrazněji začínali apelovat na čistotu, a to zejména ze zdravotních důvodů, aby se zabránilo šíření nakažlivých chorob. Odtud však ještě trvala dlouhá cesta k tomu, než se teorie uplatnila v praxi a pravidelné mytí se stalo běžným návykem a součástí každodenního života. V tomto období se hygiena také stává krédem politiků, včetně regionálních, a přirozeně lékařů i pedagogů. Připomeňme výrok francouzského lékaře Alexandra Jeana-Baptista Parent-Duchâteleta, autora několika prací o veřejné hygieně: „Ve velkých aglomeracích jsou prostitutky potřebné stejně jako kanalizace, smetiště a skládky odpadků. Postoj autorit by měl být ke všem těmto jevům stejný.“⁵

Úroveň hygieny ovlivňuje celá řada faktorů, které se navzájem prolínají, ovlivňují a podmiňují. Je obtížné stanovit hranici mezi nimi; do první skupiny můžeme zařadit společnost a kulturu, která rozhodujícím způsobem determinuje jednání a chování lidí, ovlivňované především výchovou, vzděláním, povoláním a sociální skupinou, již byl ten který člověk příslušníkem. Do druhé skupiny patří věda, bez níž by nebyl myslitelný posun v názorech na tělesnou hygienu ani na samotná hygienická zařízení. Hygienu ovlivnil pokrok v lékařství a vznik nových medicínských oborů jako mikrobiologie a bakteriologie. Průmyslová revoluce přinesla pak nové materiály a technologie a měla za následek rozvoj urbanizace přinášející změny ve stylu bydlení a proměny samotného domu a bytu.

Člověk jako společenská bytost podléhá vlivům sociálního a kulturního prostředí, v němž žije. Přirozeným životním prostředím člověka je kulturní prostředí, v němž je vystaven vlivu kulturních institucí (rodina, škola), organizací (zaměstnání, zájmové sdružení), vzorců či norem (obyčej, morálka, právo).⁶ Přiblížme si jen krátce situaci před 19. stoletím.

Oblast hygieny se dostala v historickém vývoji do kompetence zdravotnictví. Zdravotní stav obyvatelstva se po dlouhou dobu nacházel ve velmi špatné situaci; příčinou tohoto neutěšeného stavu byla především podvýživa, vyčerpání z těžké fyzické práce, nevyhovující bytové podmínky, nekvalitní voda a nakonec i podceňování osobní hygieny. Svůj díl nesly i války, hladomory a epidemie.

Ke zlepšení zdravotních a hygienických poměrů došlo až za vlády osvětských panovníků Marie Terezie a Josefa II., kdy byly přijaty patřičné zákony a nařízení, jako v letech 1752–1753 základní zdravotní normy pro naše země, tzv. Generální zdravotní

⁴ Tamtéž.

⁵ SMITHOVÁ, V. *Dějiny čistoty a osobní hygieny*. Praha 2011, s. 17–18.

⁶ NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha 1996, s. 65.

řády.⁷ Na jejich základě vznikly pak orgány státní zdravotní péče s přesně vymezenými pravomocemi, úkoly a povinnostmi. Úkolem vytvořených zdravotnických kolegií bylo vykonávat hygienický dozor, bojovat proti epidemiím, potírat činnost šarlatánů a mastičkářů apod. V roce 1770 následoval Zdravotní řád platný pro celou habsburskou monarchii, podle něhož byly vytvořeny orgány státní zdravotní správy, a poté přišla éra zakládání veřejných nemocnic, porodnic, nalezinců a psychiatrických ústavů; v roce 1784 zahájila mj. i činnost všeobecná nemocnice u sv. Anny v Brně. Za vlády Josefa II. byla v roce 1781 vydána direktivní pravidla pro vybudování nových specializovaných zdravotnických ústavů v hlavních městech monarchie; rovněž bylo zasaženo (snad až příliš racionálně a tudíž neúspěšně) do způsobu pohřbívání. Přes nezdarů některých reforem není sporu o tom, že osvěcenský stát tak inicioval zrod orgánů zdravotní policie, veřejné hygieny, jak říkáme dnes. Její přínos přehlédnout nelze: úsilí o záchranu lidských životů, včetně života novorozenců, snaha o uchování lidského zdraví dostaly závazný rámec. Zdravotní policie se navíc stala rozhodným průkopníkem čistoty měst, na níž navazovala čistota příbytků a těla.

Boj za uskutečnění tohoto ideálu naplnil celé 19. století, kdy nastolený systém veřejné zdravotní péče přetrvával po další desetiletí. Čistota, do 18. století atribut zámožných a vzdělaných lidí, se postupně stávala normou, kterou zákonodárci, lékaři i pedagogové začali prosazovat napříč sociálním spektrem. Meta čistoty se stávala součástí disciplinace společnosti. V této souvislosti si připomeňme názor německého sociologa a historika Norberta Eliase (1897–1990), že osvojování hygienických návyků bylo počátečním stadiem lidské civilizace a skutečnou příčinou postupného biopsychologického zušlechťování lidských mravů a obyčejů, což znamenalo, že tisíce generací rodičů prostě opakovaly nebo vylepšovaly to, co jim ukázali a řekli jejich rodiče.⁸

Hygiena, tedy zdravotními zásadami podmíněná nauka o správném způsobu života jedince i společnosti, se také v českých zemích vyklubala z „plenek“. Osobní hygienu dodržuje stoupající počet lidí. Až teprve v 80. letech 19. století byly přijaty nové významné zdravotní řády, podle nichž měly obce za úkol ustanovit obvodní lékaře, mezi jejichž povinnosti náleželo bdít nad dodržováním hygienických zásad. Byly to právě lékaři, kteří měli velký podíl na šíření hygienické osvěty. Od poloviny 19. století začínají vydávat populárně naučné spisy upozorňující na důležitost péče o zdraví a s tím související osobní hygienu.

O společnosti tohoto „dlouhého století“ nemůžeme hovořit jako o celku se zobecnujícími vzory a způsoby chování. Tehdejší společnost (od druhé poloviny 19. století často označovaná jako formulující se občanská společnost) se ještě vyznačovala přísnou hierarchií. Příslušníci určitých skupin se od sebe lišili stylem života, mentalitou, vyznávali odlišné hodnoty, vyznačovali se různými vzory chování. S jejich sociálním postavením do značné míry souvisela i ekonomická situace. A to vše přirozeně ovlivňovalo jejich postoj k hygieně. Na životní styl jedince působilo, zda žil na vesnici nebo ve městě; pro venkovana byl typičtější tradicionalismus, lpění na „osvědčených“ způsobech života jeho předků, zatímco obyvatel města byl daleko otevřenější a přístupnější ke změnám a pokroku. Z hlediska osobní hygieny se například pravidelná koupel stávala běžnější pro městskou rodinu, než tomu bylo u venkovské rodiny. Posun v této oblasti osobní hygieny si můžeme demonstrovat právě na stavu vztahu ke koupeli.

⁷ SVOBODNÝ, P.; HLAVÁČKOVÁ, L. *Dějiny lékařství v českých zemích*. Praha 2004, s. 90.

⁸ Blíže: ELIAS, N. *O procesu civilizace: sociogenetické a psychogenetické studie*, I., II. Praha 2006, 2007.

O koupelnách v pravém slova smyslu můžeme hovořit až od poloviny 19. století, nebo snad až od konce toho století.⁹ Do té doby existovala pouze jednotlivá náčiní určená k hygienickým účelům. Rituál sobotní koupele se v běžných domácnostech odehrával v plechových nebo dřevěných vanách, neckách či škopcích (podle majetkových poměrů), které se donášely do kuchyně. K umývání rukou sloužily zvláštní mýsy-umyvadla (tzv. lavaby) z cínu nebo z keramiky, jednoduché nebo ve šlechtických domech zdobené drahými kovy a kameny, smaltem nebo malbami, umístěné v ložnicích. V prostých domácnostech bychom našli v kuchyních jen džbán na vodu. Průmyslová výroba v 19. století vytlačovala kovová umyvadla levnějšími skleněnými, porcelánovými nebo kameninovými umývacími soupravami. Samostatnou místnost pro koupání bychom tehdy našli jen u příslušníků vyšších elit.¹⁰ Od poloviny 19. století si díky zaváděným vodovodům a odpadního potrubí začínají „horní“ vrstvy budovat v koupelnách vany, bidety a splachovací záchody. V měšťanských domácnostech se objevují první koupelny až koncem 80. let 19. století. Na venkově byly jako jedny z prvních vybavovány vodovodem a moderním hygienickým mobiliářem hotely a penziony pro zámožnější klientelu. Celková modernizace venkovských obydlí probíhala oproti městům daleko pomaleji.

Důležitým předpokladem k prosazování a udržování základních hygienických návyků u školní mládeže je dobrá výchova v rodině; přirozeně i zde platilo, v jakém sociálním prostředí se rodina nacházela, přičemž ústřední postavu při dodržování hygienických zásad hrála v rodině žena-matka. Další významnou podmínku lze spatřovat v přiměřeném vzdělání. Zpravidla jen vzdělaný jedinec si uvědomoval důležitost pravidelné osobní hygieny: hygieny těla, ústní hygieny, péči o vlasy, péči o krásu apod. To dosvědčují výroky datující se k létům v druhé polovině 19. století z úst dvou českých lékařů. Opočenský lékař F. S. Kodym (1811–1884) uvedl: „Poznání jest první základ ke všemu lepšímu; bez poznání není žádného pokroku, žádného zlepšení ani zdokonalení.“¹¹ Známý pražský chirurg Duchoslav Panýrek (1867–1940) o čtyřicet let později napsal: „... u nás dosti je těch, kteří nemýjí se dosti často a dosti správně... Kde příčina této nedbalosti? V nedostatku přesvědčení, vědomí o nutnosti a prospěchu systematického mytí. Nejsme mu zvyklí. Nejsme vychováni a vzděláni tím směrem“. Stejný názor zastával i o několik let později brněnský lékař Václav Bartoníček (1866–1950): „Záliba v nečistotě, ovšem, že v míře mírnější, bohužel nezřídka i u zámožnějších se spatřuje. Příčina? Přechasto špatná výchova; rodiče, nejsouce z mládí sami k tomu, nehlédí ani, aby jejich děti se řádně myly.“¹²

Odpovídající výchovy ani vzdělání se však všem dětem příliš nedostávalo; to záviselo na tom, do které rodiny se dítě narodilo. Poměry se zlepšovaly se zakládá-

⁹ Riegerův slovník naučný ještě pojem „koupele“ neobsahoval, Ottův slovník pak už uvádí, že „koupele slove lázeňský pokojik pro domácí potřebu. Má býti přívětivý, přiměřeně veliký (min. 6 m²), slunečný, dobře k větrání způsobilý a rychle vyhřevný“. In *Ottův slovník naučný*, XIV. Praha 1899, s. 1004.

¹⁰ Tak například ve vídeňském Hofburgu nechala třetí manželka císaře Františka I., královna Marie Ludvika d'Este, postavit první vanu až v roce 1810. Známa královna Alžběta Bavorská (Sissy), manželka Františka Josefa I., měla již k roku 1876 vybudované stálé koupelny. In DUFKOVÁ, L. *Osobní hygiena na šlechtických sídlech*. Brno 2003, s. 5.

¹¹ KODYM, F. S. *Zdravověda čili nejlepší způsob, jakby člověk svého života ve zdraví a vesele užití a dlouhého věku dosáhnout mohl*. Praha 1853, s. 4. V kapitole XIII. s názvem *O vychování mládeže* se rovněž pojednává i o školní hygieně.

¹² *Zdraví lidu*. Časopis pro zdravotnictví, 5, 1912, č. 1, s. 7.

ním mateřských škol. „Školky“ díky svému vyškolenému personálu (zpočátku zejména řádovým sestrám) svěřené děti daleko lépe kultivovaly než mnohé, především sociálně slabé rodiny, učily je hygienickým návykům i slušnému chování.¹³ Když rodina ve své výchovně vzdělávací funkci selhávala, nabízí se otázka, jak mohla její vliv alespoň částečně nahradit škola. Povinnou školní docházku sice nařizoval již tereziánský patent z roku 1774,¹⁴ vztahující se na všechny děti (chlapce i dívky bez rozdílu sociálního postavení), avšak docházka do školy se stala samozřejmostí až od druhé poloviny 19. století. Převrat ve vzdělávání způsobila reforma ministra kultu a vyučování Leopolda v. Hasnera ze 14. května 1869, která prodlužovala školní docházku na 8 let a modernizovala zastaralé předpisy z počátku 19. století.

U škol začal být patrný přímý vliv na hygienické návyky dětí, kdy se na stránkách učebnic a čítanek objevila základní hygienická poučení. Pokud se jednalo o samotný hygienický stav zařízení školních budov, je třeba uvést, že se nenacházely v příliš dobrém stavu. Obecné školy, městské i venkovské, byly většinou nevhodně umístěné a nedostatečně vybavené. Často postrádaly základní sociální zázemí, disponovaly špatným vnitřním osvětlením (elektrický proud je výjimečně zaváděn až od konce století, a to postupně jen v městských školách), byly špatně větrané. K výuce tělocviku sloužily v zimním počasí jen třídy, tělocvičeny tehdy nepatřily do vybavenosti škol. Nové školní budovy se začaly stavět „ve velkém“ až na přelomu 19. a 20. století.

Smýšlení a chování uvnitř rodiny velmi ovlivňovalo náboženství. Jeho privilegované postavení bylo v průběhu 19. století sekularizací společnosti a postupující industrializací postupně oslabováno, přesto však svou moc neztrácelo a zachovávalo si stálý vliv. Osobní hygieně však náboženské smýšlení příliš nepřálo. V silně religiozní společnosti platila určitá tabu: zbožný člověk má pečovat především o duševní stránku, proto byla zavrhována tělesnost a vše, co s ní souviselo. Chování lidí bylo ovlivňováno zdrženlivostí a studem. Lidé se obávali jakýchkoli přirozených tělesných projevů na veřejnosti, a to i na úkor skutečnosti, že jim takové zadržování může způsobovat zdravotní potíže. Byli svazováni přísnou sebekázní, ke které byli vychováváni od nejutlejšího věku.

Zapovězena byla rovněž nahota a sexualita. Tomu pak odpovídala i sexuální výchova mládeže. Rodiče se snažili udržet své děti co nejdelší dobu v nevědomosti. Mládež si však sama našla způsoby, jak se dostat k tajům intimního života. V posledních desetiletích 19. století se situace pozvolna měnila, začaly vycházet publikace, které otevřeněji pojednávaly o pohlavním životě. Jeden ze zakladatelů české lékařské psychologie a psychiatrické sexuologie, prof. Vladimír Vondráček (1895–1978), komentoval situaci v této oblasti na počátku 20. století následovně: „Dobře vychované městské dívky toho o pohlaví mnoho nevěděly. Den před sňatkem jim jejich matka obyčejně za velkého, snad dokonce obapolného červenání sdělila senační fakt, že ženy mají genitál a muži také, že bůh si jaksí přeje... aby lidé nevyhynuli. Někdy i chlapci byli poučeni otcem, starším bratrem či otcovým přítelem, aby se vyvarovali nebezpečí pohlavní nákazy.“¹⁵ Nedohlíželo se pouze na intimní život dětí a mládeže, ale i na milostné soužití manželů, kdy se oba partneři měli chovat velmi zdrženlivě a potlačovat své tělesné touhy.

¹³ Blíže: LENDEROVÁ, M.; RÝDL, K. *Radostné dětství?* Praha-Litomyšl 2006, s. 166–170.

¹⁴ Dotyčný patent nesl název *Všeobecný školní řád pro školy normální, hlavní a obecné*, vydán byl 6. 12. 1774; původcem této reformy byl významný reformátor pruského školství, opat ze slezské Záhaně, J. I. Felbiger.

¹⁵ VONDŘÁČEK, V. *Lékař vzpomíná (1895–1920)*. Praha 1978, s. 208.

Mytí těla představovalo setkání s vlastní nahotou, tudíž bylo považováno za hříšný úkon. Nebezpečí spočívalo již v samotném svlékání a dotýkání se těla během koupele; odtud pak pocházelo i koupání a mydlení těla přes košili. K prudernosti v 19. století se opět V. Vondráček vyjadřuje: „Nahé tělo bylo něco nemravného. Dívky se prý v některých penzionátech musily koupat v koupacích oblecích. Když byly zaváděny do bytů první koupací vany, neobešlo se to bez jistého rozhořčení z mravnostních důvodů.“¹⁶ „Koupací košile“ pro ženy bývaly součástí výbavy nevěsty. Často se varovalo před tím, že koupel „inervuje“ čili znepokojuje tělo, probouzí ďábelské myšlenky a sexuální touhy, svádí k hříchu. Koupání zkrátka získalo punc nemravnosti. Koupající se jedinec neměl zůstat dlouho o samotě. Mytí bylo vhodné jen pro nemocné, nad nimi se však měl vykonávat dozor.

Mentalita lidí byla rovněž svazována různými pověrami a předsudky. Jedním z nich byl i o škodlivosti vody. Teplá voda prý rozšiřuje póry na těle a těmi proniká nakažený vzduch, takže tělo se oslabuje. Lidé se obzvláště obávali mytí vlasů, protože namočená hlava může způsobovat úzkost a vyvolávat bolení hlavy či zubů. K odtabuizování tělesnosti a nahoty došlo na přelomu 19. a 20. století, což bylo patrné ve výtvarném či literárním umění. O slovo se hlásili vitalističtí filozofové opěvující krásu a jedinečnost lidského těla. K rehabilitaci těla přispěla značnou měrou i rozvíjející se tělovýchova a sport.¹⁷

Jedno století stačilo, aby se hygiena zcela prosadila; to se potvrdilo na První mezinárodní hygienické výstavě v Drážďanech (květen–říjen 1911), kterou navštívilo pět a půl milionu návštěvníků. Jejím cílem bylo motivovat každého člověka (bez ohledu na sociální postavení) k osobně angažované péči o zdraví. Současně s tím se stále více prosazovala zásada těsnějšího sepětí osobní hygieny se školní hygienou.

Literatura

- DUFKOVÁ, L. *Osobní hygiena na šlechtických sídlech*. Brno 2003.
- ELIAS, N. *O procesu civilizace: sociogenetické a psychogenetické studie, I., II.* Praha 2006, 2007.
- KALVASOVÁ, J. *Lidé a voda. Příspěvek k dějinám osobní hygieny na přelomu 19. a 20. století*. Diplomová práce, HÚ PeF Jihočeské univerzity, České Budějovice 2007.
- KODYM, F. S. *Zdravověda čili nejlepší způsob, jakby člověk svého života ve zdraví a vesele užití a dlouhého věku dosáhnout mohl*. Praha 1853.
- LENDEROVÁ, M.; RÝDL, L. *Radostné dětství?* Praha-Litomyšl 2006.
- Masarykův slovník naučný*, VII. Praha 1933.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha 1996.
- Ottův slovník naučný*, XIV. Praha 1899.
- RIEGER, F. L. *Slovník naučný*, III. Praha 1863.
- SMITHOVÁ, V. *Dějiny čistoty a osobní hygieny*. Praha 2011.
- SVOBODNÝ, P.; HLAVÁČKOVÁ, L. *Dějiny lékařství v českých zemích*. Praha 2004.

¹⁶ Tamtéž, s. 206.

¹⁷ Podrobněji: KALVASOVÁ, J. *Lidé a voda. Příspěvek k dějinám osobní hygieny na přelomu 19. a 20. století*. Diplomová práce, HÚ PeF Jihočeské univerzity, České Budějovice 2007.

VONDRÁČEK, V. *Lékař vzpomíná* (1895–1920). Praha 1978.
VOKURKA, M.; HUGO, J. *Velký lékařský slovník*. Praha 2004.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONAL AND SCHOOL HYGIENE IN CZECH SOCIETY IN THE 19TH CENTURY

Abstract: This paper concerns an area of everyday life that has been little studied – personal hygiene – and its connections with school hygiene. It aims to draw attention to the essential aspects of the word hygiene; in the past, personal hygiene was not considered a matter of course. Progress came at around the middle of the 19th century, when doctors began to call more emphatically for bodily cleanliness and hygiene. The importance of hygiene then shifted into the area of school education. The direct influence of the school on the hygiene habits of children became continually more evident, with basic guidance on the need for cleanliness and personal hygiene appearing on the pages of textbooks and school readers.

Key words: hygiene, personal hygiene, school hygiene, hygienic habits

POČÁTKY PRÁVNÍ ÚPRAVY BEZPEČNÉ A HYGIENICKÉ PRÁCE VE ŠKOLSTVÍ

Patrik MATYÁŠEK

Abstrakt: *Jedním z prvních právních předpisů o hygieně školních budov a jejich částí, okolí školy, procesu vyučování a samotných žáků bylo tzv. Vynesení ministerské o čistotě školní ze dne 9. června 1873, které ve svém paragrafovém znění mj. stanovovalo, jak se ve státě mají stavět budovy veřejných škol, jak se má udržovat čistota školních prostor a jak mají být děti vedeny k čistotě. Předpis obsahoval prvky výchovné a zdravotnické a patřil ve své době v mezinárodním srovnání k nejpokrokovějším. V učitelských publikacích o tehdejší školní praxi nacházíme mnohá vyjádření, která i pro dnešního učitele mohou být nejen zábavná, ale i poučná a inspirativní, zejména v kontextu porovnání změn, ke kterým za tu dlouhou dobu došlo a z jakých kořenů vzešel dnešní stav. Článek přináší i pozitivní a hlavně kritické příklady z praxe tehdejších škol.*

Klíčová slova: *školní hygiena, praxe, zákonné normy, ochrana zdraví, historické školní předpisy.*

Ve spojení pojmů škola a zdraví a jejich souvislostech můžeme nacházet historické kořeny již v rakousko-uherských školních právních předpisech. Základem se stala dnes již prakticky neznámá zákonná norma, tzv. Vynesení ministerské o čistotě školní ze dne 9. června 1873, které ve svém paragrafovém znění mj. stanovovalo, jak se ve státě mají stavět budovy veřejných škol, jak se má udržovat čistota školních prostor a jak mají být děti vedeny k čistotě. Zkusme si z dobové pedagogické literatury pro poučení a možná také trochu pro odlehčení vyhledat obsah některých paragrafových znění a jak jejich naplňování v praxi, tedy jakési školní a právní mravy, tehdejší učitelská veřejnost hodnotila v kontextu tehdejšího společenského klimatu. Obecně nacházíme v příslušné literatuře konstatování, že zákonodárné sbory a příslušné školní úřady v platných ustanoveních výše uvedeného Vynesení ministerského kladly velký důraz na školní hygienu – individuální žákovskou (dnes ji označujeme jako osobní hygienu), a zvláště na čistotu. A to čistotu jak v okolí školy, tak uvnitř a hlavně v učebnách. Všechno to se zřetelem na důležitost čistoty, vnímané již v té době jako dvojaký prostředek výchovný a zdravotní, kde dosažení co nejlepšího výsledku nebylo chápáno jen jako záležitost učitelů, ale i obcí samých. O povinnostech rodičů, tedy spoluodpovědnosti rodiny, jak ji vnímáme samozřejmou v dnešní době, nebylo

v tomto právním předpisu žádné zmínky. Nejvíce je v něm zmiňován subjekt učitele jako hlavního „světlohoše“ v tomto procesu.

Velmi detailní rozpravy na toto téma najdeme např. v jednání pedagogického výboru Besedy učitelské z 19. června 1886 o čistotě školní, které si dále pro seznámení s tehdejší praxí trochu přiblížíme. Diskutováno bylo několik paragrafů. Nejdříve se podívejme na obsah a hodnocení § 23 a § 8 Vynesení ministerského o čistotě školní ze dne 9. června 1873.

§ 23 pojednává o zásadách čistoty dětí a jak k ní mají být školou vedeny. Obsahuje i tato další nařízení: „Školní světnice, schody a chodby budtež z pravidla každého dne špíny a prachu bedlivě očištěny a mezi školním rokem aspoň čtyřikrát, podle potřeby a kolikrátkoli možno, i častěji řádně umyty. Rozsáhlejší čištění celé školy, natírání stěn a t. p. konejš se za hlavních prázdnin tak časně a rychle, aby vše uschlo dříve, než vyučování začne. Školní lavice budtež některou dobu po vymetení školní světnice utřeny, stěny, kamna, skříně, tabule oprášeny.“

Tento paragraf byl českou školní správou do nejmenších podrobností rozpracován tak, aby učitelé jednali v jeho smyslu následujícím způsobem:

„Učitel má dbát na to, aby zevnějšek budovy školní, tak i vše okolí její vždy v čistotě bylo udržováno. Necht' také netrpí se zvláště rozpustilým výrostkům, aby bud' křídou neb uhlem znešvarovali stavení školní nebo sousední domy, vrata atd. rozličnými čmáranicemi, jež jsou často i na úkor obecné mravnosti. Dbejme také toho, aby římsy na školní budově nebyly otlučeny a malta opadána. Dále ať při škole samé není umístěn chlév a vedle něho hromada hnoje, odkud mnohdy v letním vedru zdraví škodlivé výpary zavánějí do učeben a roje much obtěžují žactvo. Zajisté mnohem příjemnější dojem činí škola nejen na děti ale i na cizince, když spatří před školou bud' vkusně uspořádanou zahradu, nebo alespoň několik pěkných stromů v zeleném pažitě. Je-li žádoucí, aby i zevnějšek budovy školní byl udržován v žádoucím pořádku, tím více jest potřebí, aby vnitřní zařízení chrámu umění odpovídalo co možno posvátnosti účelu jeho. Ať tedy u schodů jakož i u jednotlivých učeben jsou rohožky k otírání obuvi, na schodišti a na chodbách necht' jsou plivátka; ze zdravotních ohledů ať nejméně třikrát v roce umývají se všude podlahy a okna, stěny pak bud' se vhodně vymalují neb alespoň ob rok vybělí. Jeť také radno jednak pro ozdobu jakož i k mravnímu povzbuzení vyvěsiti po chodbách nástěnné průpovědi, jakž to nařídila zemská školní rada, neb opatřiti je k trvalému poučení dítek rozličnými diagramy, mapami, obrazy apod. Též zvláště v době letní lze okna v učebnách i na chodbách okrášliti květinami se jmény. Ve třídách ať nikde mimo umyváček a umyvadlo nechybí též koš na papír, odřezky tužek apod. Dále budtež veškerí žáci k čistotě neúprosně vedeni. Všecky knihy, sešity a výkresy jakož i obálky na ně necht' jsou pokud jen možno v čistotě udržovány. Žádný ze žáků neopovaž se přijíti do školy neumyt anebo neučesan. Zvláště pak v době letní ať každý hoch jest krátce ostrihán. Učitel nemá dále trpěti ve škole nižádného dítěte, jež by mělo snad šat rozedraný nebo zamazaný; neboť dítě takové ponenáhlu navyká nepořádku v každé příčině ztrácejíc konečně i stud a upadá čím dál tím více ve sprostotu a nevázanost. Necht' takovým dětem vstoupí se hluboko v mysl pravda přísloví: Sám se bije, kdo v nečistotě žije. – V čistém těle čistá duše. – Čistotu hled' zachovati, tak se budeš radovati. – Jak se zhyzdíš jednou vadou, nesmyješ ji žádnou vodou.“

A jak se ve školní praxi naplňovala tato hygienická zákonná norma a její úřední prováděcí rozpracování? Také tato hodnocení najdeme v diskusi výše uvedeného jednání výboru Besedy učitelské. Většina příspěvků zněla velmi kriticky, v hodnoceních se poukazovalo, jak také jinak, hlavně na nedostatky. Např. se konstatovalo, že na pražských školách „čistívají se stěny chodeb a školních světnic obyčejně jen dvakrát do roka, na venkovských školách jednou. Podlahy umývají se nejvýš třikrát do roka, na mnohých školách pouze jednou. Vybilíti stěny a strop tu a tam nespěchá příslušný úřad místní a, jestliže konečně jest nucen tak učiniti, šetří se i v tomto vydání na škole. Strakatý, nevkusný nátěr nejvýmluvnějším jsou svědectvím o dovednosti natěračově. Jen když je škola vybilená. Školní lavice, kamna, skříně, tabule, stůl, atd. buď se vůbec neotírají, nebo tak ledabyle, že žáci jsou nuceni sami prach si seřítí nebo šatem vytřítí. Mnohý chrám umění v některé obci vypadá jako pohozená antiquita, na niž prach po stálém rejždění odpočinek svůj hledá. Přejde-li do takové školy nějaký host, můžeme pozorovati, jak bedlivě varuje šat svůj, aby nepřišel do styku s povrchem nábytku. A zda-li se vyhovuje nařízení, aby okna byla vždy v čistotě chována, tabule u oken, jsou-li vodou naběhly, pilně byly utírány jakož i římsy, když zamrzlé tabule u oken roztávají. Nejen že pilně nekonává se práce ta, ale ve stupnici známek snad ani není stupně, kterým by se dala označiti tu a tam tato činnost. Myjí-li se okna, stává se tak nejvýš dvakrát do roka. Ba jsou i případy, že nezkušený pozorovatel na první pohled neví, proč např. v I. patře dala některá obec okna zasklíti zakaleným sklem. Ve přízemí, kde jest vyhlídka do sousedova nádvoří na hromadu mrvy, snad by to bylo na místě. Aby pak dle nařízení žákům bylo možno mokrý a špinavý oděv, deštníky apod. pokudkoli lze, kromě světnice odkládati, nenalézáme vůbec. I umyvadla a utěradla nenalézáme všude.“

Ve zmíněné diskusi výboru Besedy učitelské zaznělo více názorů na příčiny obecně nedobrého stavu. Konstatováno bylo, že vinu nesou místní školní rady, zanedbávající své povinnosti, dále pak školníci, kteří namnoze nedbají příkazů ředitelů a řídících učitelů, tím méně vyhoví přání třídního učitele, a to hlavně tam, kde jim nejsou přímo podřízeni, např. v Praze. Tam, kde za údržbu školy odpovídal řídící učitel, vinu nesl on. Jeden z diskutujících, pan učitel Josef Ratoliska, vážně uvedl jako příklad svou zkušenost: „Byl jsem před lety na škole, kde k čištění školy ustanovila místní školní rada jistou stařenu. Té byly požadavky zákona tak známy, jako asi obyvatelé střední Afriky. Čistila a vytápěla učebny dle svých názorův a ozvali-li jsme se tu a tam, dostali jsme co nejdříve od jejího patrona, předsedy místní školní rady, co proto.“ Dnešními očima viděno a v kontextu s naší všudypřítomnou korupcí je to docela zábavné počtení i o tehdejší roztomilé protekci při obsazení místa školní uklízečky.

§ 8 zmíněného zákonného Ministerského nařízení obsahuje ustanovení požadavků na kvalitu školní podlahy v doslovném znění, aby „podlaha byla rovna a hustá. Podlahám z tvrdého dřeva dává se přednost před těmi, jež z měkkého dřeva jsou vyrobeny. Podlahy ze dřeva měkkého polévajtež se olejem lněným“. V diskusi výboru Besedy učitelské se hodnotilo naplňování tohoto paragrafu v praxi tak, že podlahy z tvrdého dřeva jsou v našich školách velmi vzácné, olejování měkkých dřevěných podlah že se u nás neděje vůbec. A bylo také připomenuto, že ve Vídni olejování měkkých podlah a v nových školách budování podlah jen z tvrdého dřeva již tamní městská rada nařídila.

§ 12 a § 22 Ministerského nařízení obsahuje ustanovení o „provětrávání školních světnic a jak pečovati o čerstvý vzduch“. V diskusi bylo opět kriticky poukázáno, že

skutečný nedobry stav v našich školách je každému dobře znám a vznesen také z dnešního pohledu kuriózní názor, že „zvláště v tělocvičnách bývá naprosto k dýchání škodlivý vzduch. Zařízením lázní ve školách více snad prospělo by se mládeži než sebe elegantnějšími tělocvičnami, které mnohdy mládeži na zdraví nepřidají a učitele neosvěží. Má-li dítě po celou hodinu dýchat vydupaný prach z podlahy a žiněnek, není to zajisté na prospěch zdraví. Kdyby se však dítě pořádně umylo a učešalo, pak by mělo mnohem větší užitek pro zdraví své.“.

Plzeňský pan učitel J. Dolenský v souvislosti s dýcháním, větráním, topením a vůbec čistotou školního ovzduší vystoupil s tímto příspěvkem: „*Jak se namnoze plní nařízení zákonná, o tom bychom mohli snést galerii obrázků a obrázků. Abych uvedl aspoň jeden z nich, dovolím si nastínit v obrysu způsob větrání na jisté škole, již jsem poznal. V zimě: Učitel se žáky dýchá 4 hodiny. Když by se vzduch mohl již krájet a nechutná nikomu, tu otvírá se ventilace. Proč ne dříve, vysvitne z pozdějšího. Ventilace ta jest u stropu. Tou mohou nyní vynikati lehounké plyny, které jsou u stropu, těžší zůstanou níže, pro ty ventilace není; plíce žáků a učitele ještě nadále je vdechují a vydechují. A kam ty lehčí nešlechterníci prchají? Do třídy sousedovy – ať jestli on učitel právě netuší úklad ze sousedství, také otevřel ventilaci, která jest oběma třídám společná, podobnou okénku ve zdi, jímž lze vidět ze třídy do třídy. Proto nelze, pokud oba kolegové vyučují, ventilaci tu otevřít, tedy před 11. hodinou jak shora praveno. Po 4. hodině lze snad okno otevřít. Pak by u něho učitel musel sedět. Odejde-li, přijde školník a zavře je, aby prý nemusil pro večerní školu vytápět. Ostatně prý okna také bobtnají a nelze jich pak zavírat. Ráno má učitel i žáci tedy to potěšení, dýchat vzduch, který na stokrát plíce učňů prozkoumaly a vypaběrkovaly. Topí-li se kamny uvnitř školní světnice, má topení tu výhodu, že pokud se topí, spalují se nepotřebné látky ve vzduchu, které pro hodnotu svou nemohou se povznést ke stropu. Tím se učebna stále ventiluje. Ty lehčí pak rád pustí učitel ve zmíněném případě kolegovi do sousední síně. On zajisté neopomene mu půjčku záhy splatit.*

A v létě? Zabední se společná ventilace plechovou záklopkou a otevrou se okna. Pod okny však cech řeznický rozbil si stánky své, a že výpary z masa, kostí a krve nejsou příjemny a zdravé, vůbec známo. K tomu ještě velelínka Gambrinova v sousedním pivovaru vylítl ob čas komínem vysokým, co sám oheň ztrávit nemůže, a oč se mají pokusit plíce. A tak učitel ventiluje a větrá, a za jednoho d'ábla deset do učebny vletí. Domnívám se, že snad příkladů více bychom mohli snést, které dlužno jako kontrast zákonným požadavkům postavit.

§ 15 Ministerského nařízení je zaměřen na problematiku školních záchodů, počtu sedadel na počet žáků a v diskuzi bylo konstatováno, že nejchoulostivější stránkou našich škol bývají právě ony záchody, že při některých školách je jich k počtu žáků málo a „pak aspoň dobře jest, smluví-li se učitelé, aby všichni žáci současně do záchodů pouštění nebyli“.

§ 20 v souvislosti s § 15 nařizuje „*sedadla buďtež každého dne čistěna, podlaha nechť aspoň jednou v tém dni se umyje, a záchody vůbec nechť se vždy v pravou dobu vyprázdní, pravidelně provětrávají a časem desinfikují*“. Diskuzní závěry se shodovaly na tom, že se tak na našich školách ve skutečnosti vůbec neděje.

Závěr

Školní hygiena a péče o zdraví žáků a školách se stala v současné době samozřejmou součástí funkce všech typů a stupňů škol. Je i legislativně ukotvena v našem právním řádu. Požadavky na ni prošly zhruba stopadesátiletým historickým vývojem, kdy základy byly položeny již v tzv. Vynesení ministerském o čistotě školní ze dne 9. června 1873. Tento zákon a všechna jeho paragrafová znění byla na svou dobu velmi moderní a pro ostatní státy mimo habsburskou monarchii mohla být příkladem a inspirací. Byly v něm formulovány požadavky na hygienu školních budov a jejich částí, okolí školy, na hygienické předpoklady úspěšného procesu vyučování a na čistotu v širokém slova smyslu, vč. osobní hygieny samotných žáků a jejich učitelů. Rovněž v něm již byly definovány požadavky na čistotu a teplotu ovzduší ve třídách, na chodbách a v tělocvičnách, nároky na čistotu podlah, nábytku, učebních pomůcek, na úpravu okolí škol, školních zahrad a ostatních školních zařízení. Zákonná norma a všechna s ní související opatření, včetně prováděcích nařízení tehdejšími školními orgány, byla učitelskou veřejností uvítána jako přínosná, znamenající pokrok a řád, po kterém pedagogická veřejnost druhé poloviny devatenáctého století prakticky v celém Rakousko-Uhersku volala. Na učitelských shromážděních různých organizačních úrovní a v pedagogické literatuře se objevovala hodnocení o tom, jak je zákon naplňován v praxi a zpětnovazebně jaké konkrétní školní podmínky a požadavky praxe vyvolávají potřebu novelizace. Konkrétní poznatky zkušených učitelů té doby, odmyslíme-li si někdy i poněkud komičtější nádechy, mohou být svou podstatou i dnes poučením a inspirací dnešní škole k co nejúčinnějšímu působení na žáky v oblasti péče o zdraví, hygieny vyučovacího procesu a školního prostředí.

Literatura

- Beseda učitelská. Týdenník pro učitele a přátely školství národního. S metodickou přílohou. Nákladem spolku „Besedy učitelské“, ročník XVIII, č. 28, Praha 1886.
- Beseda učitelská. Týdenník pro učitele a přátely školství národního. S metodickou přílohou. Nákladem spolku „Besedy učitelské“, ročník XVIII, č. 30, Praha 1886.
- Časopis pro veřejné zdravotnictví, roč. 1–4, Praha, 1899–1903.
- KABRHEL, G. *Větrání a vytápění škol*. Vídeň, 1903.
- MATYÁŠEK, P.; HRADLOVÁ OGOREVC, L.; MATYÁŠEK, J. *Zdraví učitelovo na školách Rakousko Uherska*. In ŘEHULKA, E. (ed.) *Škola a zdraví pro 21. století*. Brno: MU, 2010, s. 50–51. ISBN 978-80-210-5262-8.
- MATYÁŠEK, P.; KOMLIJANC, N.; MATYÁŠEK, J. Fragment historické zkušenosti z přípravy učitelů. In *Příprava učitelů v kontextu současných změn ve vzdělávání*, Tatranská Štrba. Brno: Educo, 2010. s. 25–30. ISBN 978-80-7399-149-4.
- MATYÁŠEK, P. *Poznámky k pracovněprávnímu postavení učitelů v počátcích školního vzdělávání*. In ŘEHULKA, E. (ed.) *Škola a zdraví pro 21. století*. Brno: MU, 2010, s. 48–49. ISBN 978-80-210-5262-8

BEGINNINGS OF LEGISLATION ON SAFE AND HYGIENIC WORK IN EDUCATION

Abstract: One of the first rules on the hygiene of school buildings and their parts, neighborhood of schools, the hygiene in the teaching process and the pupils themselves were so-called ministerial Decree on the school cleanliness of 9 June 1873, which defined how to construct public school buildings, how to maintain the cleanliness of school space and how children should be encouraged to cleanliness. The Decree contained educational and medical elements and in international comparison belonged among the most progressive in its time. The teachers were satisfied with its existence, but in their meetings they evaluated it often very critically. In period publications on teachers' educational practice we find many observations, which for today's teachers may be not only entertaining but also informative and inspiring, especially in the context of comparing the changes which have happened since then and being aware the roots of today's situation, as we know it now. The article presents numerous examples of positive and also negative practice then schools.

Key words: school sanitation, praxis, legal standards, health, historical school rules

POZNÁMKY K PRACOVNĚPRÁVNÍMU POSTAVENÍ UČITELŮ V POČÁTCÍCH ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Patrik MATYÁŠEK

Abstrakt: Dnešní učitele bude asi zajímat, jaké bylo pracovně právní postavení našeho učitelstva v nám již vzdálené minulosti druhé poloviny 19. století. Na uvedených konkrétních údajích můžeme vidět, jak se jejich společenské postavení vyvíjelo, z jakých základů vyšel dnešní stav. Výchozím právním dokumentem, který určoval postavení učitelstva ve vzdělávacím systému té doby, byl říšský zákon z roku 1869. V něm byl mj. zajímavý např. § 55, který stanovoval nejnižší přípustný plat učitelů. Od toho se ovšem odvíjelo množství regionálních specifik a významně také zavedení nejstaršího institutu penzijní reformy, řešícího výslužbu a sociální postavení učitelů.

Klíčová slova: pracovní právo, učitelé, školní vzdělávání

Velmi citlivé téma odměňování učitelů se v současné době snad již konečně začíná systémově řešit. Po celá minulá poválečná desetiletí byl učitelský stav společensky nedoceňován, což se mj. zvláště markantně projevovalo v přehlíživém přístupu rodičů a veřejnosti, poklesu autority učitelů a vychovatelů a tím růstu nekázně žáků a velmi podstatně v naprosto nedostatečném odměňování všech pracovníků ve školství, učiteli počínaje. Od mizerných platů se pak pro celé generace učitelů odvíjely i nízké vyměřované penze. Všechny předrevoluční i polistopadové vlády neutěšené poměry zejména v primárním školství znaly, neřešily ho však. Alibisticky se ale uměly ohánět proklamacemi, že se učitelům přidává a jak jsou na tom vlastně dobře ve srovnání s jinými státními zaměstnanci. Skutečnost však byla jiná, špatné placení učitelé neměli nárokové benefity, jako např. příplatky na bydlení, nemohli dosáhnout výsluh, dřívějšího odchodu do penze, alespoň celostátně průměrných nástupních platů a jiných požitků, jimž se těšili a nadále těší mj. vojáci, policisté, hasiči, železničáři a další státní zaměstnanci, často bez vysokoškolské kvalifikace. Populistické bývalo zehrání na dvouměsíční prázdniny učitelů, tolik volna prý jiní nemají. Ano, učitelé si např. za minulého režimu mohli skromně přivydělávat o prázdninách vedením různých dětských táborů, jiní státní zaměstnanci ovšem měli možnost jezdit do resortních zotavoven a sanatorií a o čem jsme se pak už z masmédií nedovíдали, dostávali dodatečnou dovolenou, dobře placené přesčasy atd. Však

také mladí muži – vojáci, policisté a úředníci z kanceláří – proti svému údělu neprotestovali odchodem do jiné profese. To na rozdíl od mužů – začínajících učitelů. Stav dospěl až tak daleko, že dnes mnozí ředitelé škol řeší svízelnou finanční situaci uzavíráním pracovních smluv s učiteli jen do 30. června a znovu je přijímají až od nového školního roku. Prázdninovou nejistotu mnohých učitelů pak musí řešit stát prostřednictvím pracovních úřadů. O odpovídající mzdě a sociálních jistotách učitelů tedy ani v dnešní době nemůže být řeči. Za takovéto situace se nelze divit, že mladí absolventi studia učitelství se do školství nehrnou, a že zejména mladé muže učitele aby na našich dnešních školách lupou hledal. Jistě, i za těchto tristních poměrů platilo nepsané, že mladým učitelkám jejich nástupní plat, na kterém setrvaly předlouhá léta, tedy kolem 12–15 korun tisíc čistého, postačoval na ošacení, kosmetiku a jiné osobní potřeby, pokud je a rodinu uživil manžel z jiné profese. Pokud ovšem chtěli mladí manželé učitelé po náročném vysokoškolském studiu se školstvím spojit svou budoucnost, společnost jim to „osladila“ takovou mzdou, ze které bez cizí pomoci nelze opatřit vlastní bydlení, zařídit domácnost a založit rodinu. O zahraničních dovolených a autě, což pro pracovníky v jiných profesích není nic až tak nadstandardního, ani nemluvě. Proto, chtěli-li se mladí muži učitelé zachovat k rodině odpovědně, nemohli si dovolit luxus setrvat ve školství. Asi nějaké statistiky počtu odcházejících mužů učitelů ze školství musí existovat, a nejsou to zřejmě počty nízké, když už to teď vidí i státní ekonomové. Ti nyní bijí na poplach a musela to vzít na vědomí i současná vláda tzv. rozpočtové odpovědnosti. Konečně se zdá, že nastupuje vláda, která chce napravit dosavadní neutěšené platové poměry ve školství a kterou by měla veřejnost v tomto směru podpořit. Není to ale jen její prozíravost, ale naštěstí tu nově a zřejmě stále silněji působí i globalizační tlak, resp. přítomnost Evropské unie. Např. ve vyspělých západoevropských zemích se pohybuje průměrný plat učitele v primárním vzdělávání zhruba na dvojnásobku hrubého domácího produktu na osobu, u nás ale jen na sedmdesáti procentech. Pro bližší představu – pokud by měl mít náš učitel dvojnásobek hrubého domácího produktu, byl by jeho plat cca čtyřicet šest tisíc korun hrubého, nikoliv jen cca šestnáct tisíc. Snad jen v ještě chudších východních zemích je pozice učitelů horší nežli u nás. Z uvedeného je snad jasné, že dlouhodobě je již situace neudržitelná. K těmto úvahám jsem veden docela dobrou znalostí poměrů ve svém okolí, kde kromě rodičů i mnoho mých mladších přátel a známých je profesně či zájmově spjato s primárním vzděláváním. A také sám jako rodič školních dětí poměry ve školství vidím a hodnotím. Jelikož je mně známa situace v odměňování učitelů v některých vyspělých zemích, jež nám v tomto směru mohou být vzorem a inspirací, zamýšlel jsem se v poslední době nad tím, zda se učitelský stav těšil lepšímu společenskému klimatu v minulých, šťastnějších a bohatších dobách První československé republiky, resp. za relativně bohaté a vyspělé c. a k. monarchie. V dobové literatuře jsem zjistil pozoruhodné údaje, které nasvědčují tomu, že v něčem se měli učitelé lépe, jinde a to povětšinou, že zažívali podobně krušné chvíle jako dnes. Samozřejmě, vše je nutno nahlížet relativně, s přihlédnutím k době, stavu odborných, vědeckých, technických, společenských a přírodovědných poznatků, kvalifikaci, možnostem mobility a informatiky, požadavkům na celoživotní vzdělávání, jazykovou vybavenost a dalším rozdílům mezi současností a dobou před více než sto lety.

Zaměříme se na dobu druhé poloviny 19. století v našich historických zemích. Školství v tomto střeoevropském prostoru bylo v té době, ve srovnání s ostatním světem, naprosto špičkové. Bylo spolu s německým, francouzským a britským ve světě nejvyspělejší jak systémovou promyšleností, odrážející se v příslušné školní legislativě, tak organizační propracovaností, státní a regionální podporou, metodikou, kvalifikační přípravou učitelů a jejich penzijním zajištěním na stáří, materiální školní infrastrukturou, školní docházkou a dalšími systémovými opatřeními. Z dalšího textu to sice až tak slavně vypadat nebude, ale musíme si uvědomit, že všude jinde to bylo horší, že pro nás tehdy nebyly zahraniční následováníhodné vzory a příklady. Všechno, co se nám dnes zdá ve školství samozřejmé, nějak vznikalo, tvořilo se metodou pokusu a omylu a zdokonalováním původně zavedeného a ověřovaného.

Jedním z prvních Rakousko-Uherských úředních dokumentů o odměňování učitelů a žáků bylo Nařízení o školních odměnách a premiích, vydané 4. 2. 1868 c. a k. ministerstvem osvěty. Z dnešního pohledu bylo dosti chaotické a nesystémové, neboť slučovalo jednak odměňování učitelů se školními odměnami žáků a rovněž mělo jen územně omezenou platnost na vyspělejší centrální části státu. V Nařízení bylo potvrzeno zavedené opatření, že obecné školy (veřejné i soukromé) budou i nadále financovány z obecních rozpočtů a vylučovaly se návrhy na dodatečné premiové doplácení ze státní poklady. V uvedeném Nařízení se tak stalo později často citovaným rozhodnutím ministra osvěty: *„žeť není žádného důvodu, aby matice normálních škol, podporované ze státní pokladnice, na školní prémie přispívati měly, pročťž také již účinně potřebné opatření, aby výdaje na školní prémie pro některé vyšší obecné školy, začínajíc od správního roku 1868, z účtův matic normálních škol navždy vyloučeny byly, což má se těm kterým školám skrze vlády zemské přiměřeným způsobem oznámiti“*. Na okraj tohoto si povšimněme, jakým strojeným byrokratickým jazykem již tehdy psala se úřední nařízení. Věcně však – reakce učitelů byly dosti loajální, jak můžeme vidět např. z oficiálního vyjádření spolku Vídeňských učitelů „Volksschule“: *„Výteční pedagogové již dávno uznali, s jakými nesnázeami spojeno jest užívání libovolných nebo strojených odměn ve školách obecných, a uvažujíce i škody z toho vznikající, vyjádřili se, že by se odměn takových užívati nemělo (Volksschule, 2. Auflage, I. pag., 320).*

Významnější je již legislativně propracovanější říšský zákon z roku 1869, kde se v § 55 pojednává o nejmenších příjmech učitelů. Zákon tehdy ještě neřešil sociální hlediska pracovního poměru. To se stalo až mnohem později, v devadesátých letech 19. století, kdy se do zákona dostaly i tyto aspekty, např. zabezpečení učitelových rodin pro mimořádné případy nemoci. V dobovém tisku lze číst, že *„od roku 1875 nestala se se služným žádná vážná změna, ačkoliv cena potravin a jiných potřeb stoupla ve značné míře“* (Posel z Budče, 1893, str. 35). Jako bychom četli noviny o sto let mladší. Ale zpět k popisu tehdejších poměrů. Ve stejném zdroji se uvádí, že roku 1875 dostalo se učitelům zvýšení služného o 100 zlatých a současně byl omezen počet placených učitelských míst na jednotlivých školách a sníženy příplatky řídících učitelů, tzv. příbytečné. Zvýšení platů z říšského zákona bylo zemskými sněmy potvrzeno s tím, že *„se žádá, aby učitelé tak byli honorováni, aby jen vyučování veřejnému mohli se věnovati“*. Zároveň se zde navrhuje zrušení kategorie podučitelů, k čemuž však došlo až později. Obrázek tehdejších poměrů nám podává v uvedeném literárním zdroji citace českého zemského školního inspektora Bergera: *„Jsou země v naší říši, kde podučitel má 500 až 600 zlatých, byt,*

nárok na kvinkvenálky a jest výhodněji postaven, než náš učitel ve IV. a III. třídě. Nedivím se, že nastalo v kruzích učitelských stísněné mínění. Zvláště tíseň panuje tam, kde se učitel ožení, z čehož se mu nemůže činiti předhůzka, vždyť na venkově bývá k tomu poměry často donucen. Pronásledují-li takovou rodinu nehody a nemoci, pak nelze pochopiti, jak z ročního příjmu 400 až 500 zlatých může taková rodina vystačiti. Učitel snaží se vydělati něco mimo školu, ale často bývá takové vedlejší zaměstnání na škodu škole a učiteli nezřídka způsobuje mnoho nepříjemností, např. stane-li se obecním písařem, což by mělo býti zapovězeno. Učitelé stěhují se jinam, je téměř 1000 míst učitelských v Čechách nedostatečně obsazeno nebo neobsazeno. ... Navrhuje se, aby se zavedlo stejnoměrné placení bez zřetele na místa, ač by mu byl milejší konkrétní status, kde podle práce a zásluhy by byl učitel honorován. ... Jednotné služné 600 nebo 700 zlatých pak způsobilo by velká veřejná vydání „. A jaké to vlastně byly ty místně obvyklé učitelské platy? Představu si můžeme učinit z inzerátů na konkurzy. Např. ze stejného literárního zdroje čteme, že: „ve školním okrese Lounském jsou následující volná místa učitelská a podučitelská: – na dvoutrídnicích školách v Domoušovicích, Kožově, Lišťanech ... místa druhých učitelů s ročním služným 350 zlatých a svobodným bytem. Další inzerát: „V školním okrese Novo-Městském nad Metují jsou následující učitelská místa při obecních českých školách uprázdněna: – místo učitelské v Bělohošti se služným 385 zlatých, 98 krejcarů, svobodným bytem a užíváním pozemků ve výměře dvou jiter a 157 sáhů, jichž výnos obnáší 14 zlatých 2 krejcare, – místo učitelské v Náchodě se služným 600 zlatých, – místo podučitelské ve Rtyni se služným 350 zlatých. Dále ve stejném zdroji o platových poměrech ve školství se píše: „Veliká většina učitelstva bohatého království českého trpí nouzí. Návrh na úpravu služného byl podán, finanční efekt vypočítán na 800.000 zlatých. Toto číslo prolétlo všemi časopisy. Slušná to suma! Pomyslí si čtenář novin a některá dobromyslná duše uspokojivě si řekla, že nyní snad bude učitelstvu pomoheno. Že 800.000 zlatých rozdělených 15.000 učitelům, dá jenom 50 zlatých, že tedy představuje asi zvýšení mzdy, jaké rok od roku dostává se obyčejné služce, toho širší obecnstvo si nevypočítá. Mělo by si ten přídavek několika krejcarů na den a osobu připočíst ke 350, ke 400, ke 500 zlatých, aby všeccko to požehnání správně mohlo oceniti. ... Avšak navrženou úpravou nezlepší se bídné hmotné postavení učitelstva nikterak! Když po léta nic neučinilo se ve prospěch učitelstva, když po léta zřizovala se místa s nejnižším platem, potom není možno služné zlepšiti 800.000 zlatými, nýbrž sumou alespoň dvojnásobnou. Učitelské služné mělo by upraveno býti alespoň tak, aby učitelé stáli na rovní s nejnižšími úředníky. Jen poněkud zručná práce tělesná platí se mnohem lépe nežli úmorná práce ve škole. Roční výdělek prostředního dělníka průmyslového je větší, nežli plat národního učitele. Ano, v mnohých krajinách vydělá si více chlapec, jenž školu nedávno opustil, nežli jeho učitel v práci školské zešedivělý. Nejhorší při tom jest, že lid ví, jak učitel hmotně si stojí. Nejeden posměšně proto o stavu našem se vyslovuje a děti pozbývají vážnosti k učiteli. S vážností učitelovou klesá i vážnost školy v obci, mizí úcta a s ní důvěra rodin ke škole. Nynější zřízení staví učitele národních škol na nejzazší konec dlouhé řady úřednické, za úředníky vzděláním i důležitostí veřejné služby mnohem níže stojící, v příčině příjmů se sluhy a vrátnými na týž nebo ještě nižší stupeň a stát dekoruje vynikající učitele po padesátileté bezúhonné službě nejnižším vyznamenáním, které dostávají vrchnostensští ovčáci a polní hajní. ... Bez dobře placených učitelů žádné dobré školy, bez dobrých škol žádného obecného vzdělání. Že mnoho, nekonečně mnoho lásky je třeba k povolání, které

přináší tak bídnou odměnu a postavení společenské tak neútesné, není třeba dokazovati. O učitelstvu nelze říci, že v povolání svém hledá prostředek, aby se dodělalo blahobytu, vždyť pojmy blahobyt a učitel tak nesnadno snášejí se jako oheň a voda.“ Co k tomu více říci? Snad jen to, že se historie opakuje. Po relativně nepřiznivější době pro odměňování učitelů v meziválečném období První československé republiky, se opět společenské oceňování a tím i vážnost vzdělání a vztah státu a veřejnosti ke vzdělání vrátil do dávnověku. Položme si akademickou otázku. Dá někdy náš stát, až vyřeší vnitřní reformy a překoná krizi a potřebu radikálních úspor, dobrovolně a bez tlaku Evropské unie do školství peníze, které tam patří a které stát školství vlastně dlouhodobě dluží? Kdy budou mít naši učitelé všech stupňů a typů škol plat na úrovni minimálně dvojnásobku průměru HDP, jak je to dlouhodobě normou v kulturně vyspělých zemích? Dočká se toho někdy v praxi dnešní generace studentů učitelství? Tyto otázky zde objektivně jsou a budou do doby radikálního navýšení prostředků do školství. S tím souvisí potenciální snaha státu o systematické řešení palčivých problémů výchovy a morálky ve společnosti.

Na závěr se podívejme ještě na významnou součást pracovního a sociálního zabezpečení učitelstva a jaké jsou jeho počátky u nás. Před rokem 1889 neexistoval nikde ve světě žádný systém důchodového zabezpečení. Učitelé se museli sami z úspor zajistit na stáří. V minulých staletích se lidé většinou nedoživali dlouhého věku, po který by si mohli zasloužený odpočinek dopřát. Např. v 17. století se často umíralo na mor, lidé se průměrně dožívali zhruba o 20 let kratšího věku nežli dnes, tedy většina umírala ještě v aktivním věku. V 19. století se již malá část obyvatelstva dožívala z dnešního hlediska tzv. důchodového věku. Požadavky učitelů na nějaké sociální zabezpečení na dobu po ukončení pracovní kariéry nebyly prakticky žádné, s výjimkou nesmělých pokusů o hmotné zabezpečení v době nemoci. Univerzálně přelomový byl v tomto směru až rok 1889, kdy německý kancléř Otto von Bismarck vydal penzijní systém, první toho druhu v Evropě. Byl to plně kapitálově krytý pojistný systém, odlišný od našeho dnešního průběžného systému. Penzijní věk byl stanoven na 70 let a toho se tehdy dožil jen málokdo. Cenné, vzdor jeho praktické neuplatnitelnosti však na něm bylo, že otázky sociálního zabezpečení ve stáří poprvé státní moc začala řešit. Podobné systémy se pak rozšířily i do dalších zemí, včetně našich (Lidové noviny ze 7. 8. 2010). V našich historických zemích byla Zemským zákonem ze dne 13. září 1864 zavedena velká reforma obecného školství. Ze zákona tak byly nad školami zrušeny tehdejší vrchnostenské patronáty a školy byly svěřeny do pravomocí obecních samospráv. Zákon neobsahoval zmínky o platech, tím méně o důchodovém zabezpečení učitelů. Ti byli tak odkázáni na libovůli obcí, které měly neomezené právo vybírat si učitele. Běžnou praxí obcí té doby bylo zaměstnávat učitele mladé a relativně levné, bez potřeby sociálního zabezpečení jejich rodin. Některé skupiny učitelů obecných škol se těšily jistým výhodám již od roku 1870. Byli to učitelé škol hlavních, jakožto státních ústavů, měli právo na důchodové zabezpečení, tehdy ve školství označovaném jako výslužba. O tom, jak tomu bylo např. v Praze, podává zprávu článek o výslužbě v pedagogickém časopisu Posel z Budče č. 18, roč. XXIV z 19. 4. 1893: „... Praha však odedávna i učitelům škol triviálních poskytovala dobrovolně výslužby. Dnes tedy již žádný učitel nemusí se děsiti myšlénkou, že na stará kolena vydán bude se svou rodinou na pospas bídě a odkázán na lidské milosrdenství. Institucí pensijní splácí země veliký starý dluh učitelstvu. Nad to královská naše Praha dává k výslužnému

každému učiteli velkomyslnou výsluhu sto až dvě stě zlatých. Budiž jí za to věčného uznání všeho učitelstva pražského. Jenom dej Bůh, aby tato vzácná přízeň otcův královské obce k učitelstvu nižádnými průvany nebyla oslabována a mařena. Doufejme, že ti, kdož dali podnět a vznik tomuto velikému aktu humanity, ochrání ho před ochabnutím a zmarem. Vždyť těch učitelských penzistů v Praze dosud v nižádném roce nedosáhl počet čísla deset, a z těch zrovna mikroskopicky jsou vzácní, kdo tohoto daru delší dobu užívají. Vždyť kdo odchází do výslužby, již jednou nohou vstupuje do hrobu. Jest tedy dar takový utěšenou posilou na tuto smutnou cestu „. Po roce 1870, když ještě neexistovalo institucionální důchodové zabezpečení, byly některé sociální ohledy k učitelům obsaženy v tzv. „politickém zřízení školním“, což byl dobový prováděcí předpis z daného zákona. Např. jeho článek 296 obsahoval: „Když školní učitel v té vlastnosti po deset let, aneb nejméně tři léta v jednom nebo na více místech byl sloužil, má jeho vdova, pokud vdovou zůstane, a každé dítě až do prošlého patnáctého roku od obci fary té, kde jako školní učitel zemřel, aneb z institutu pro chudé přiměřenou pomoc z rukou místního duchovního aneb vrchnostenského ouředníka, jakž to příhodněji jest, měsíčně aneb čtvrtletně dostavati. Tato pomoc má se dle obsahu roku 1784 uvedeného institutu pro chudé vyměřiti, an dle tehdejší ceny nejpřednějších potřebností celá denní porcí 8 krejcarů, čtvrtporcí na 2 krejcare se určila. Sloužil-li manžel méně než deset let, ale více než tři léta, dostane vdova tříčtvrtní porcí, a každé dítě až k dotčenému věku čtvrtporcí.“. Z citovaného vidíme, že nejstarší prvky sociálního zabezpečení učitelských rodin u nás existovaly již na konci 18. století a proto i z tohoto důvodu můžeme tereziánské a josefské školské reformy považovat za průkopnické a právem obdivuhodné. Zřejmě však nebyly naznačené sociální prvky soustavně a důsledně v praxi naplňovány, když čteme postesky vychovatelského a učitelského týdeníku Posel z Budče, č. 18 z roku 1893, volně parafrázováno, že tato zákonná ustanovení o zaopatření starých učitelů a pozůstalých po nich vdov a sirotek, vyznívají tehdejšími učitelům jako z doby dávno minulé a že na ně zapomněli, ač byla v platnosti ještě ve druhé polovině 19. století. Konkrétnější představu o dobové sociální situaci nám přibližuje článek z časopisu Národní škola z roku 1864, kde se na straně 352 píše: „V Henicích okresu žamberského žije nyní učitel na odpočinku jménem Ignác Slavík. Narodil se r. 1773, vysvědčení učitelské dostal r. 1798 a učil až do r. 1845 co samostatný podučitel. V úřadě tom destaval 101 zlatých 54 krejcarů vídeňských ročně, a nyní dostává celoroční pense 12 zlatých 48 krejcarů stříbrných“. Časopis to komentuje tak, že uvedená penze nemohla být ničím jiným, nežli „chudinskou porcí“ a připomíná, že podle tehdy platných zákonů neměl žádný učitel škol triviálních, natož pak podučitel, práva na výslužbu. Uvedený učitel se tedy měl ve srovnání s jinými případy vlastně dobře.

Otázku, nakolik se od té doby zlepšilo dnešní sociální postavení učitelského stavu, si můžeme ve světle uvedeného a znalosti našich současných poměrů zodpovědět sami.

Literatura:

Beseda učitelská – týdeník pro učitele a přátele školství národního, roč. XVII Praha, 1885.

Lidové noviny, článek Pavla Kohouta Kde budete pracovat v sedmdesáti letech?, A 11, ze 7. srpna 2010.

Národní škola, časopis pro učitele, Praha 1864.

Posel z Budče – týdeník vychovatelský a pro národní učitelstvo v Čechách, na Moravě, ve Slezsku a na Slovensku, roč. VI, 21. 1., Praha 1875.

Posel z Budče – týdeník vychovatelský a pro národní učitelstvo v Čechách, na Moravě, ve Slezsku a na Slovensku, roč. XXIV, č. 18 z 19. 4., Praha 1893.

NOTES ON LABOUR LEGAL STATUS OF TEACHERS IN EARLY STAGES OF SCHOOL EDUCATION

Abstract: Today's teachers will probably be interested to know what was the legal status of working teachers in the distant past, the 19th century. On specific facts, we show how their social position evolved from the foundations of what came out their today's situation. The initial legal document, which determined the status of teachers was the Imperial Act of 1869. Among others, it contained an interesting § 55 that set the minimum allowable wage for teachers. From that amount, however, derived regional specifics and significantly the establishment of pension institute, dealing with retired teachers.

Key words: labour law, teachers, school education

MASARYKOVA POKUSNÁ DIFERENCOVANÁ MĚŠŤANSKÁ ŠKOLA VE ZLÍNĚ (1929–1945) JAKO ŠKOLA PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ

Libuše ĎURIŠOVÁ

Abstrakt: Článek se zabývá problematikou podpory zdraví na Masarykově pokusné diferencované škole ve Zlíně ve třicátých letech minulého století. Stručně popisuje vznik této školy a její zasazení do historického kontextu. Charakterizuje péči o zdraví žáků na této škole, podporu zdravého učení, zdravého prostředí a zdravých mezilidských vztahů. Podrobně se věnuje zdravotní výchově a rámcovému plánu, podle kterého byla tato výchova ve škole prováděna. Upozorňuje na prvky využitelné v současném projektu „Škola podporující zdraví“.

Klíčová slova: Masarykova pokusná diferencovaná měšťanská škola, péče o zdraví žáků, zdravé učení, zdravé prostředí, zdravé mezilidské vztahy, projekt „Škola podporující zdraví“

Úvod

Termínem „škola podporující zdraví“ je v tomto textu označena škola, jež vznikla ve 30. letech minulého století ve Zlíně, která vychovávala žáky k odpovědnosti za vlastní zdraví v duchu teorie, že zdraví každého jedince je výslednicí vzájemného ovlivňování všech stránek jeho bytosti a jeho vztahů k okolnímu světu na úrovni biologické, psychické, sociální, duchovní a environmentální. Chránit a posilovat zdraví žáků zde znamenalo pozitivně působit na výchovu a vzdělávání tak, aby byl u každého žáka i jeho rodičů vytvářen nový životní styl. Životní styl a chování podporující zdraví zde byly vytvářeny přímou zkušeností, tzn. tím, že žák kolem sebe viděl příklady zdravého chování, a také tím, že díky firmě Baťa žil ve zdravě utvářených životních podmínkách.

V současnosti se proces podpory zdraví ve školách realizuje některými programy, z nichž největší popularitě se těší a efektivitu svých výsledků dlouhodobě potvrzuje Evropský program „Škola podporující zdraví“.

Projekt „Škola podporující zdraví“ je projekt Světové zdravotnické organizace (WHO), do kterého se zapojila v 90. letech minulého století i Česká republika. Tento projekt představuje jasně zpracovanou, certifikovanou a realizovatelnou filozofii

výchovy k odpovědnosti za zdraví dětí, žáků, studentů i učitelů a je komplexním nespecifickým programem podpory zdraví v českých školách, který je vybudován na základě péče o zdraví, o zdravé klima školy, zdravé prostředí, zdravé učení, zdravé mezilidské vztahy a vztahy školy k okolí.

Zdraví člověka je chápáno jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody. Je utvářeno a ovlivňováno mnoha aspekty, jako je životní styl, zdravotně preventivní chování, kvalita mezilidských vztahů, kvalita životního prostředí, bezpečí člověka atd. Protože je zdraví základním předpokladem pro aktivní a spokojený život i pro optimální pracovní výkonnost, stává se poznávání a praktické ovlivňování rozvoje a ochrany zdraví jednou z priorit základního vzdělávání (RVP, 2007, s. 64).

Vzdělávání v oblasti zdraví směřuje především k tomu, aby žáci poznávali sami sebe jako živé bytosti, aby pochopili hodnotu zdraví a smysl zdravotní prevence. Ve výuce by si měli osvojit dovednosti a způsoby chování (rozhodování), které vedou k zachování či posílení zdraví, a získat tak potřebnou míru odpovědnosti za zdraví vlastní i zdraví jiných. Jde tedy z velké části o poznávání zásadních životních hodnot a o postupné utváření postojů k nim (RVP, 2007, s. 64).

Škola podporující zdraví zaměřuje svou pozornost nejen na výuku, ale na všechny své činnosti. Jejím cílem je výchova harmonicky rozvinuté osobnosti, která je schopná všestranně se vzdělávat nejen pro svou profesi, ale pro každodenní praktický život. Důraz je kladen na rozvoj tolerance, solidarity, porozumění pro druhé, kooperace, sebevědomí apod. Tradiční vzdělávání kladoucí důraz na oblast poznatků přechází ke vzdělávání zdůrazňujícímu rozvoj celé osobnosti, čímž se mění také obsah složek výchovy. V oblasti zdravotní, tělesné a pohybové výchovy je posílena osobní odpovědnost za vlastní zdraví, zdůrazňuje se zdravý životní styl a prevence proti různým závislostem (Horká, 2004, s. 22).

Cílem projektu „Škola podporující zdraví“ je:

- naučit žáky postojům, které spočívají v úctě k vlastnímu zdraví i zdraví druhých,
- naučit žáky praktickým dovednostem chránícím zdraví,
- rozvíjet životní kompetence každého žáka tak, aby úcta ke zdraví a schopnost chovat se odpovědně ke zdraví svému i druhých, patřily mezi jeho celoživotní priority (Havlíková, 2000, s. 18).

Má-li výchova směřovat ke zdraví a zdravému životnímu stylu, je nutná představa o tom, co to zdraví a zdravý životní styl je.

Svobodová (1998, s. 25) chápe zdraví jako komplexní, celkově dobrý subjektivní pocit životní pohody, souladu a harmonie, který člověk prožívá v rovině fyzické, psychické, sociální a duchovní. Čím zdravější jsou všechny vnější složky přírodního a sociálního prostředí, tím účinněji je podporována složka vnitřní = tělesné a duševní funkce člověka. Zdraví lze tedy chápat i jako výsledek interakcí a vzájemných vlivů člověka, přírody a prostředí, ale také postojů, myšlení, zvyků, způsobů života i vztahu k jiným lidem.

Tento článek popisuje a následně srovnává pojetí školy podporující zdraví z 30. let minulého století v podání Masarykovy pokusné diferencované měšťanské školy ve Zlíně s projektem „Škola podporující zdraví“.

K vývoji základního školství od roku 1918 po uskutečnění reformních myšlenek a vznik pokusných škol

Projekt „Škola podporující zdraví“ i současný systém výchovy ke zdraví a zdravému životnímu stylu má mnoho společného s výchovnými snahami z 20. a 30. let minulého století, kde cílem této výchovy bylo:

- odstraňovat zaostalost a nevědomost,
- naučit děti i jejich rodiče žít zdravěji,
- vést děti k poznání, že mohou ovlivňovat svůj život a rozhodovat se pro určitý životní styl na základě vlastních představ nebo aktivně získaných informací a poznatků (Svobodová, 1998, s. 8).

Cesta k naplnění těchto cílů nebyla jednoduchá. I po vzniku samostatné Československé republiky (ČSR) v říjnu 1918 se základní školství stále řídilo říšským, tzv. Hasnerovým zákonem vydaným v roce 1869, který zavedl mimo jiné školy obecné a měšťanské, povinnou osmiletou školní docházku a obsah vzdělávání obohatil o reálie. Ústava přijatá 29. února 1920 sice zajistila všem obyvatelům ČSR množství různých sociálních vymožeností, neřešila však požadavky školství. Až začátkem července téhož roku se pod záštitou prezidenta republiky T. G. Masaryka uskutečnil v Praze První sjezd československého učitelstva a přátel školství, na kterém byly řešeny také otázky jednotné školy, její demokratizace i reformních pedagogických pokusů. Pedagogické snažení směřovalo k rozvíjení citové a volní stránky dítěte, z čehož vycházel program tzv. volné školy, která se transformovala ve školu činnou, jež požadovala, aby žáci získávali nové poznatky a dovednosti vlastní činností a vlastní zkušeností (Kozlík, 1996, s. 8).

Po dlouhých průtazích byl 13. července 1922 vydán tzv. malý školský zákon č. 226/1922 Sb. z. a n., který sice:

- opětovně potvrdil povinnou osmiletou školní docházku, a to pro území celé ČSR,
- zrušil veškeré úlevy ve školní docházce,
- snížil počty žáků ve třídách,
- zavedl koedukaci na všech stupních škol a
- uznal rovnost učitelů a učitelek před zákonem, ale důležité otázky reformování školství opět neřešil.

V základním školství tak nadále existovaly dva typy škol: na venkově osmiletá obecná škola a ve městech pětiletá obecná škola a na ni navazující tříletá škola měšťanská. V obou těchto typech škol se tak venkovské a městské mládeži dostávalo základního vzdělání v nestejně míře. Paralelně s těmito typy škol se rozvíjely také výběrové střední školy, poskytující vzdělání mládeži od 11 do 15 let. Proto se v pokrokových českých pedagogických kruzích začaly objevovat reformní úvahy o vytvoření jednotné školy.

K realizaci těchto reformních myšlenek došlo ve školním roce 1929/1930 vznikem několika pokusných škol v Praze, Humpolci a ve Zlíně (Štverák, 1983, s. 304-312).

Vznik pokusné školy ve Zlíně

Zájem o školství projevovala firma Baťa ve Zlíně tím, že vytvářela materiální podmínky pro realizaci vzorné, moderní školy. O zřízení pokusné školy usiloval zejména Tomáš Baťa, který se upřímně snažil nalézt organizátory školství, kteří by do Zlína shromáždili nejen domácí, ale i zahraniční zkušenosti a pracovali zde na vytvoření dobrého školství jak obecného, tak vyššího. Šlo mu především o to, aby dobré školní vzdělání bylo přístupno každému dítěti a mladému člověku, a to tak daleko, jak daleko sahají jeho přirozené schopnosti (Pro lepší školní výchovu. *Sdělení zaměstnanců firmy T. & A. Baťa*, 1929, roč. XII, č. 9, s. 5). Pokusná škola měla pojmut všechny zlínské i přespolní žáky a dát jim příležitost nejen k lepšímu vzdělání pro praktická povolání, ale poskytnout také dobrý vědomostní základ potřebný pro vstup do středních všeobecných i odborných škol. Do jednotlivých tříd této školy by se žáci zařazovali podle svých schopností a zájmů. V případě potřeby by byl umožněn přestup z nevhodně zvoleného oddělení do oddělení, které by lépe vyhovovalo schopnostem žáka (Město Zlín hodlá zřídit pokusnou školu. *Sdělení zaměstnanců firmy T. & A. Baťa*, 1929, roč. XII, č. 28, s. 2). Ideový základ této školy byl dán návrhem V. Příhody na jednotnou uvnitř diferencovanou školu druhého stupně s požadavkem stejné příležitosti ke vzdělání pro všechny (Vrána, 1939, s. 4).

Zápis do této reformní školy se uskutečnil v průběhu července 1929. Přihlášeno bylo 129 dětí, z toho 77 chlapců a 52 dívek. Z tohoto celkového počtu tvořily zlínské děti 60 % a 40 % děti z okolí, pro které byla firmou Baťa zajištěna autobusová doprava. Rodiče všech přihlášených žáků oceňovali především to, že se jejich dětem dostane diferencovaného vzdělávání podle jejich schopností a zájmů (Zápis do reformní školy ve Zlíně. *Sdělení zaměstnanců firmy T. & A. Baťa*, 1929, roč. XII, č. 29, s. 9).

V pondělí 2. září 1929 byl slavnostně zahájen první školní rok Masarykovy pokusné diferencované měšťanské školy. Tomáš Baťa zde ve svém projevu mimo jiné zdůraznil, že je potřeba škol, v nichž by při vyučování byl brán zřetel nejen na schopnosti žáka, ale také na jeho budoucí povolání, a ocenil, že právě ve zlínské diferencované měšťanské škole budou žáci v posledních ročnících při vyučování vedeni pracemi v dílnách k povolání, pro které budou mít schopnosti a o které budou jevit zájem (Slavnostní zahájení školního roku na pokusné diferencované měšťanské škole ve Zlíně. *Sdělení zaměstnanců firmy T. & A. Baťa*, 1929, roč. XII, č. 36, s. 4).

Masarykova pokusná diferencovaná měšťanská škola = škola pečující o zdraví žáků a podporující zdravé učení, zdravé prostředí, zdravé mezilidské vztahy i vztahy se svým okolím

Výchovné snahy podporující zdraví a zdravý životní styl se v Masarykově pokusné diferencované měšťanské škole uplatňovaly stejně jako ty dnešní v těchto základních oblastech:

- v oblasti učení (zdravé učení), kde se největší důraz kladl na propojení učiva se skutečným životem a praxí, na získávání poznatků vlastní činností a aktivitou

žáků, na možnost výběru učiva a jeho přiměřenosti, na diferenciaci, individualizaci a kooperaci, na globální pojetí vzdělávání,

- v oblasti partnerství (vztahy školy s okolím), kde na prvním místě stála úzká spolupráce školy s rodiči žáků, zahrnující možnost rodičů účastnit se výuky, akademie a besídky pro rodiče, účast žáků i jejich rodičů na mimoškolních aktivitách,
- v oblasti prostředí (zdravé prostředí), které bylo vytvářeno v souladu s moderními hygienickými požadavky a zahrnovalo jak prostředí věcné, které tvořily učebny a veškeré prostory školy i jejího okolí, tak prostředí sociální, které představovala např. vstřícnost, trpělivost a ochota vyučujících, i prostředí organizační, které zahrnovalo režim dne, zdravou výživu, pohybové aktivity žáků aj.
- v oblasti zdravotní výchovy a péče o zdraví, která se uskutečňovala podle rámcového programu, při jehož vytváření a plnění škola úzce spolupracovala se školním lékařem i školní sestrou,
- v oblasti mezilidských vztahů, kde žáci byli vedeni k solidaritě a uvědomělé povinnosti všítat si těch spolužáků, kteří potřebovali pomoc, k bratrské spolupráci a společenským ohledům na druhé, k laskavému jednání a chování k učitelům i mezi sebou navzájem.

Zdravé učení

Ve zlínských školách se vnitřní práce řídila vůdčí ideou, aby každý žák byl veden k samostatnosti a iniciativě a aby mu byla dána příležitost rozvinout a uplatnit své schopnosti v co největší míře. Proto bylo vyučování přizpůsobeno inteligenci a pracovnímu tempu žáků, aby se při individuální dobrovolné a chtěné práci probouzely všechny jejich duševní schopnosti, jako myšlení, vynalézavost, fantazie, úsilí a vytrvalost, a také se zvyšovala jejich aktivita a sebevědomí (Vrána, 1939, s. 4–7).

Velký význam na organizaci i vnitřní práci školy mělo zlínské prostředí. Plánovitost a racionalizování práce v Baťových závodech působily i na tvorbu nových osnov pokusné školy, které přihlížely k praktickým potřebám žáků i města (Dnešní stav školství ve Zlíně. *Zlín*, 1934, roč. XVII, č. 15, s. 6).

Při jejich vytváření byla provedena restrikce učiva podle následujících kritérií:

- vybrané poznatky musí tvořit souhrnnou soustavu bez mezer a skoků,
- vybrané poznatky musí být důležité pro současný život a prakticky upotřebitelné,
- na vybrané poznatky musí navazovat znalost životních podmínek zlínského regionu,
- vybrané učivo musí být zajímavé, musí žáka upoutat a dát mu dostatek možností ho využít (Vrána, 1939, s. 24).

Škola je tím lepší, čím blíže je životu, čím lépe zapadá do svého prostředí. Proto např. v učivu přírodopisu a zeměpisu byly ve zlínské pokusné škole zařazeny kapitoly o dovozu kůží, gumy a bavlny do Baťových závodů, do matematiky výpočty množství, ceny i roční spotřeby těchto surovin, v chemii se žáci zabývali výrobou umělých vláken, v kreslení tvořili mapy okolí, do kterých zaznamenávali geologické, zemědělské, ovoc-

nářské, sadařské, dopravní aj. údaje, v dějepise zkoumali, jak žili lidé na Zlínsku dříve, a srovnávali tyto údaje s tím, jak zde žijí nyní (Vrána, 1939, s. 25-27).

Zlín vzal na sebe čestný úkol být průkopníkem nových metod, myšlenek i cest. Nové metody byly použity i při výuce těch nejmenších, neboť již v první třídě se vyvíjejí schopnosti a duševní stavy, na které později lze mít vliv jen ztěžší. V pokusné obecné škole se neučilo čtení klasickou metodou: zprvu poznávání jednotlivých písmen, pak slabik a jejich skládání v slova. Učilo se znát nejprve celá slova. Vycházelo se totiž z poznatku, že čtenář okem vnímá celé slovo tak, jako vnímá např. obraz krajiny nebo zvířete, nikoli jednotlivá písmena. Tato metoda tak ušetřila dětem mnoho námahy (Co Zlín dává maličkým. *Sdělení zaměstnanců firmy T. & A. Baťa*, 1929, roč. XII, č. 50, s. 5–6).

Masarykova pokusná diferencovaná měšťanská škola v souladu s potřebami života učila žáky praktickým znalostem. Např. vyučování přírodovědě začínalo obecnou přírodou bez rozlišení přírodovědných disciplín, neboť při řešení praktických problémů se fyzikální, chemické i čistě přírodopisné jevy vzájemně prolínají a jsou na sobě závislé. Žáci byli vychováni k tomu, aby k důležitým přírodovědným jevům a problémům prostředí zaujíмали přímý, nezkrácený pohled. Aby pronikli ke kořenům problémů, probíhala výuka formou pracovních úkolů v laboratoři. Žáci tak měli možnost obohatit své mozky i svá srdce poznatky a zážitky trvalé hodnoty (Přírodověda v naší pokusné škole. *Sdělení zaměstnanců firmy T. & A. Baťa*, 1930, roč. XII, č. 53, s. 8).

Tělesná výchova a sport jsou jedním z největších činitelů ve výchově, protože vytvářejí nejkrásnější duševní vlastnosti: odvahu, důvěru v sebe, sebekázeň, vytrvalost, čestnost aj., ale také pečují o zdraví a zdravý životní styl. Pohybové činnosti patří ke stěžejním součástem péče o zdraví a podle Mužíka (2004, s. 62–63) plní funkci preventivní, regenerační, relaxační i socializační a kompenzační. Z toho, že tělesná výchova a pohybová aktivita směřují vždy ke zdraví člověka, jsou součástí jeho životního stylu a jsou spojeny s kladným prožitkem, vycházela i výuka na Masarykově pokusné škole. Cílem tělesné výchovy zde byl pohybově a tělesně kultivovaný žák, který by chápal pohybovou činnost jako nezbytnou součást svého života, zařazoval by do svého denního režimu individuálně vhodnou a přiměřenou pohybovou aktivitu podporující vlastní zdraví a měl by dostatečné teoretické vědomosti o pohybovém zatěžování a jeho účincích na organismus.

V nových osnovách tělesné výchovy, které byly na Masarykově pokusné škole vypracovány a jejichž autorem byl učitel J. Kozlík, se zdůrazňovalo, že soustava vhodných tělesných cvičení zvýší zdatnost jedince, posílí jeho zdraví a poskytne mu aktivní odpočinek i rekreaci. Podle Kozlíka jsou např. všechny prvky lehké atletiky dány člověku od pradávna a působí rovnoměrně na všechny orgány. Účelně založená sportovní a tělesná výchova nejlépe přivádí mládež k nadšení v práci, k rozhodnosti, ke kázní. Tělesná cvičení jsou zárukou, že se dítě ubrání škodlivým vlivům jednostranného zaměstnání a že činnosti duševní i tělesné budou u něj v rovnováze (Vychováváme mládež i sportem. *Zlín*, 1934, roč. XVII, č. 36, s. 6).

Hned na začátku každého školního roku byly ve škole ustaveny kroužky a kluby, do nichž se žáci rozdělili podle osobních zálib a nadání. Byly jimi: rytmický, pěvecký, recitační, ručních prací, společenských her, turistický a sportovní. Největším z nich byl sportovní klub, vždy minimálně s 80 členy. A právě zde se ukázalo, jaké chyby se dopouštěly ty školy, které si nevšímalý největší touhy dětí po celodenním sezení v lavi-

cích – touhy po pohybu. Obavy učitelů i rodičů před zesurovením dětí tvrdou hrou kopané budou zcela bezdůvodné, zpřístupní-li škola dětem i jiné sporty. Proto Masarykova pokusná škola dala žákům k dispozici sportovní kroužky, prostředí i učitele, aby zorganizovala a usměrnila jejich potřeby, v důsledku čehož žáci viděli ve škole svého kamaráda. Sportovní klub Masarykovy školy tvořily oddíly: lyžařský, sánkařský, bruslařský, ping-pongový, volejbalový a tenisový, pro jehož plné provozování slíbil vystavět kurty v blízkosti školy sám J. A. Baťa (Sport v Masarykových školách. *Zlín*, 1933, roč. III, č. 25, s. 3).

Zdravé mezilidské vztahy a vztahy s okolím

Shody mezi rodinou a školou je potřeba tím více, čím více se život stává složitějším a mnohotvárnějším. Proti minulým letům přebírá škola mnohé úkoly rodiny, proto by veškerá práce školy měla vycházet od dítěte a jeho zájmů (O novou školu. *Sdělení zaměstnanců firmy T. & A. Baťa*, 1929, roč. XII, č. 6, s. 2–3).

Rodiče svěřují své děti škole, aby je nejen učila, ale pomohla je také vychovávat. Tím se učitelé a rodiče stávají ve výchově rovnocennými činiteli. Povinností obou je být při této činnosti jednotní a svorní. Ačkoliv děti tráví doma a na ulici 75-80 hodin týdně, tedy více než dvakrát více než ve škole, žádá se po škole, aby pro výchovu dětí vykonala nejvíc. Aby se rodičům i škole výchova dařila, zřizují se při škole různá rodičovská sdružení. Jsou to dobrovolné instituce, které by si měly všímat všech otázek souvisejících s vnitřním i vnějším životem školy, pomáhat jí vytvářet příznivé veřejné mínění a také přispívat k výchově rodičů. Moderní škola by se neměla uzavírat přístupu rodičů do vyučování a jejich častějšímu styku s učiteli. Naopak: měla by zájem veřejnosti a rodičů o svou práci jen vítat (Součinnost rodiny se školou. *Zlín*, 1936, roč. XIX, č. 42, s. 4).

Tomáš Baťa věnoval mnoho času problémům výchovy a dal Masarykově pokusné diferencované měšťanské škole několik velmi dobrých podnětů, jak ji přiblížit životu a jak výchovu prohloubit. Jedním z jeho hlavních požadavků byla spolupráce rodiny a školy, kde vytyčil několik bodů: besedy s rodiči, návštěvy rodičů ve vyučování, poznávání prostředí žáka aj. Sám byl příkladem. Navštěvoval pravidelně besídky i vyučování. Jeho zásluhou bylo školství ve Zlíně i na tomto poli vzorem. Ještě než byla Ministerstvem školství a národní osvěty (MŠANO) doporučena všem školám spolupráce s rodiči a zakládání rodičovských sdružení, ve Zlíně se již uskutečnily tisíce návštěv rodičů ve vyučování (Návštěvy rodičů ve škole při vyučování. *Zlín*, 1936, roč. XIX, č. 42, s. 4). Rodičům žáků Masarykovy pokusné diferencované měšťanské školy byla dána možnost být přítomni podle předem stanoveného rozvrhu jedenkrát týdně ve vyučování, aby viděli, jak se s dětmi pracuje. Měli tak příležitost poznat metody učitelovy práce, jeho výchovné snahy a vedení, které mohli doma podpořit, aby se jejich vliv a vliv učitelů nekřížil. Pravidelnými návštěvami sledovali nejen pokroky svého dítěte, ale mohli také srovnávat. Nejvíce však prospěli svému dítěti tím, když při vyučování poznali rozdílnost v jeho chování doma a ve škole a své pozorování sdělili učiteli, aby byl dohodnut stejný výchovný postup (Co Zlín dává maličkým. *Sdělení zaměstnanců firmy T. & A. Baťa*, 1929, roč. XII, č. 50, s. 5–6). Učitelé naopak se snažili poznat rodinu každého žáka, aby ho mohli školou provázet a aby dokázali jeho schopnosti co nejlépe

rozvinout (Pro lepší školní výchovu. *Sdělení zaměstnanců firmy T. & A. Baťa*, 1929, roč. XII, č. 9, s. 5).

MŠANO schválilo zřizování rodičovských sdružení svým výnosem v roce 1930, ale na Masarykově pokusné škole byla spolupráce s rodiči významnou složkou výchovy již od jejího vzniku v roce 1929, kdy zde byl založen spolek rodičů. Jeho předsedou se stal J. A. Baťa a jednatelem J. Hradil, bývalý školní inspektor a ředitel Baťovy školy práce (Součinnost rodiny se školou. *Zlín*, 1936, roč. XIX, č. 42, s. 4). Rodiče žáků byli zváni na různé besídky, k účasti na týdenních společných shromážděních, výletech a exkurzích, k účasti na pravidelných třídních schůzkách, k debatám s vyučujícími, k návštěvě výuky. Osobní rozhovory učitelů s rodiči přinášely oběma stranám cenné údaje. O všech školních akcích a plánech školy byli rodiče informováni prostřednictvím měsíčníku „Sdělení rodičům“. Také v závodním časopise firmy Baťa byly uveřejňovány informační články o škole, o výchově, o školní práci, o činnosti dětí aj. (Vrána, 1939, s. 85).

Zdravé prostředí

Prostředí patří k vnějším podmínkám výchovy a jeho působení má podle Janiše (2008, s. 74) dvojí podobu:

- materiální vybavení (hygienické, estetické, funkční) a
- sociální atmosféru (kultura mezilidských vztahů).

a) Věcné prostředí

Masarykova pokusná diferencovaná měšťanská škola poskytovala dětem ze Zlína a okolí příznivé podmínky k vypěstování rozumových, mravních i tělesných sil. Díky Baťovým závodům bylo v této škole i jejím okolí vytvořeno zdravé prostředí. Všechny místnosti byly plné světla, každoročně malované zdi, denně čištěné podlahy, vodovod s umyvadly, mýdlem a ručníky, splachovací zařízení na záchodech, sprchy při krásné tělocvičně, praktické šatny pro převlékání a přezouvání, u školy čisté chodníky, zeleň přilehlého parku, školní bazén a hřiště (Vrána, 1939, s. 78). Učebny byly velké a světlé a byly upraveny podle výuky jednotlivých předmětů. Byla zde čítárna, promítací síň, aula, laboratoře, dílny apod. Výuka každého předmětu byla doplněna praktickými cvičeními. Chodby školy byly široké a umožňovaly po každé hodině volný pohyb všem žákům (Masarykovy školy ve Zlíně. *Sdělení zaměstnanců firmy T. & A. Baťa*, 1928, roč. XI, č. 43, s. 3).

Za příznivého počasí mohli žáci využívat rozsáhlých prostor nového školního hřiště, které bylo zatravněno a které bylo slavnostně otevřeno v sobotu 1. června 1935. Hřiště bylo zřízeno díky J. A. Baťovi a starostovi Zlína D. Čiperovi a sloužilo nejen hodinám školní tělesné výchovy, ale také sportovním klubům žáků Masarykovy školy. Před vyučováním a v době poledních přestávek využívali hřiště všichni žáci k relaxaci, aktivnímu odpočinku a zotavení. Hřiště a sport na něm tak přispívaly k výchově a zdravému tělesnému i duševnímu vývoji žáků (Předání nového školního hřiště ve Zlíně. *Zlín*, 1935, roč. V, č. 22, s. 3).

Jedním z důvodů úspěchu Masarykovy pokusné diferencované měšťanské školy ve Zlíně bylo nejen její pochopení pro přirozené zájmy dětí a jejich každodenní život,

ale také snaha, vybudovat žákům ve škole stejné prostředí, v jakém byli doma a mimo školu. Proto zde nebyly trestány a potlačovány individuální záliby žáků, i když přímo se školním vyučováním nesouvisely, ale naopak byly s pedagogickým taktem zachyceny a usměrněny tak, aby prospívaly dítěti i škole (Sport v Masarykových školách. *Zlín*, 1933, roč. III, č. 25, s. 3).

b) Sociální prostředí

Nejkratší cestou výchovy je rozkaz a donucení. Touto cestou však zůstane vychovaný zvyk pouze na povrchu. Často se potom stává, že nejlepší žáci nejsou nejlepšími v praktickém životě. Zklamou, protože jejich duševní a mravní hodnoty nebyly zakořeňeny. Škola s mechanickou kázní jim k tomu nedala příležitost.

Na zlínské Masarykově pokusné diferencované měšťanské škole byla nastoupena jiná cesta. Cesta trpělivého poučování a laskavého vedení, laskavé, ale vytrvalé důslednosti. Nejlepšího výsledku lze dosáhnout tehdy, když mladý člověk koná vše z vnitřního přesvědčení, bez vnějšího nátlaku. Tento úkol, který si dali všichni učitelé školy, vyžadoval od nich značnou trpělivost, ochotu i laskavé jednání s žáky (Vrána, 1939, s. 76–77).

c) Organizační prostředí

Cílem Masarykovy pokusné diferencované měšťanské školy bylo, aby žáci získávali nové poznatky vlastní zkušeností a dovedli je v životě aplikovat. Tomu byla přizpůsobena organizace celé školy, tříd i způsob práce ve třídách. Naukové předměty byly v rozvrhu umístěny dopoledne, výchovné předměty se vyučovaly v odpoledních hodinách. Změny se objevily také v pojetí a seřazení předmětů. Prvouka a vlastivěda byly spojeny v jeden předmět nazvaný nauka o životě, dějepis, zeměpis a občanská nauka se sdružily ve společenskovědní nauku. Přírodopis, fyzika a chemie se sloučily v přírodovědu a technicko-matematické předměty zahrnovaly počty, měřictví a rýsování (Vrána, 1939, s. 22).

Péče o žáky směřovala vždy k tomu, aby posílila a upevnila jejich zdraví. Hospodyňský kroužek prodával o hlavní dopolední přestávce za 60 haléřů čtvrt litru mléka a housku. Dětem z nemajetných rodin tuto svačinu hradily Baťovy závody (Vrána, 1939, s. 83). Snahou školy bylo, aby v poledne měl každý žák teplý oběd. V rámci zdravé výživy byla dne 11. listopadu 1929 v Masarykově pokusné škole zahájena polévková akce, kterou organizovala a finančně podporovala firma Baťa. Žáci dostávali o polední přestávce ve vyučovacích dnech polévku a chléb, jedenkrát týdně navíc moučník. Kromě toho předplatila firma Baťa pro 163 dětí ze sociálně slabých rodin také mléko (Polévková akce ve zlínských školách. *Sdělení zaměstnanců firmy T. & A. Baťa*, 1929, roč. XII, č. 50, s. 8).

Zdravotní výchova a péče o zdraví

Zdraví je základní kapitál člověka, který každého uschopňuje k tomu, aby se v životě stal vytrvalým a neúnavným pracovníkem. Z tohoto důvodu bylo na Masarykově pokusné škole věnováno mnoho času a pozornosti zdravotnické výchově a péči o zdraví. Prováděli ji všichni pracovníci školy, a to stále, protože jediné soustavnou denní

činností bylo možné navyknout žáky zdravotnickým zásadám. Pravidelně jednou týdně přicházel do školy lékař. Zdravotní stav žáků se kontroloval několikrát ročně. Zvláštní pozornost byla věnována zraku, chrupu a dětem, osvobozeným od tělesné výchovy. Třikrát ročně se v tělesné výchově zjišťovala váha každého žáka. Jestliže klesla pod průměr, oznámil se tento stav rodičům a lékaři, aby se sjednala náprava (Vrána, 1939, s. 82–83).

B. Uher (In: Vrána, 1939, s. 78) o zdravotní výchově a péči o zdraví na Masarykově pokusné diferencované měšťanské škole napsal:

„Péče o zdraví není nám jen osobní starostí jednotlivce, protože choroby jedněch jsou i škodou druhých. Díky místním činitelům máme ve Zlíně zdravé prostředí ve školách – dokonale zdravotně vybavené místnosti a všechna potřebná zdravotní zařízení: pracovny plné světla, každoročně malované zdi, denně čisté podlahy, vodovod s umyvadly, mýdlem a ručníky, splachovací zařízení na záchodech, sprchy při krásných tělocvičnách, praktické šatny pro převlékání a přezouvání, čisté chodníky u škol, zeleň parků a školních zahrad, školní basény a hřiště. Toto krásné zdravotní prostředí působí již samo sebou výchovně. Čistota, vzduch a jas přímo pronikají do dětí a působí na ně. Přesto však snaha o zdraví je velikým úkolem výchovy. Jde o pravidelný a vytrvalý zdravotní návyk. Zpravodajové čistoty starají se o pořádek a čistotu ve třídě, poradatelé střehou čistotu, pořádek a kázeň na chodbách, v šatnách, v čítárně. Nekřičí, nezlobí se, nevyhrožují, ale jsou pevní. Zdravotní zvyky cvičíme také ve škole: žáci si přinesou své kartáčky na zuby a učí se čistit zuby, do hodin tělovýchovy si nosí mýdlo a ručníky a myjí se pod teplými sprchami, zašijí si roztržené prádlo, přišijí knoflík, přespólní snědí svůj oběd na taliři v jídelně atd. Tělesná výchova doplňuje zdravotní činnost svými akcemi. Z nich zejména táboření je skvělým prostředkem nejen výchovy zdravotní, ale společenské výchovy vůbec. Výsledkem zdravotního snažení je i zdravý duch kázně, vytrvalosti, přátelství a spolupráce, který proniká veškerou naší školní prací.“

Zdravotnická výchova a péče o zdraví žáků byla ve škole rozčleněna do několika oblastí a prováděna podle předem vypracovaného rámcového programu, který vypadal následovně:

„I. Práce inspekční a preventivní, která se dělá:

1. zjištěním zdravotního stavu žáků:

- a) u přespólních žáků, kteří přicházeli nově do prvních tříd, byla provedena důkladná prohlídka a jejich zdravotní stav pak byl zapsán do osobních záznamů; zdravotní stav žáků, přicházejících z obecných škol ve Zlíně zjišťován nebyl, protože byl zapsán v osobních listech, které se žáky postoupily z obecné školy,
 - b) v průběhu docházky do měšťanské školy absolvovali všichni žáci prohlídky, které byly prováděny jednak individuálně, jednak řadově,
 - c) žáci, kteří dokončili školní docházku, prošli závěrečnou prohlídkou konanou ve spolupráci s poradnou pro volbu povolání,
- 2. rozdělením dětí, které byly neschopny tělesné výchovy úplně, nebo jen částečně k některým cvičením a stanovením náhrady za normální tělesnou výchovu - ortopedický tělocvik, léčení,**
- 3. sledováním potřebných případů:**

- a) zjištěných při lékařské prohlídce na začátku školního roku,
- b) vypozerovaných a zjištěných v průběhu školního roku,
- 4. kontrolou správné životosprávy a pořádáním mléčných a stravovacích akcí pro žáky nemajetné a přespolní,
- 5. kontrolou hygieny ve škole (šaten, chodeb, pracoven, tělocvičny, hřiště) i v domácnostech žáků pomocí školní sestry,
- 6. prevencí chorob a vývojových úchylek (očkováním proti tyfu, prevencí strumy apod.).

II. Činnost poradní,

kteřá se uplatňovala při programu a organizování tělesné výchovy, školních vycházek, při práci na dostavbě školy, tělocvičny, hřiště, koupaliště apod.

III. Činnost výchovná,

kteřá patřila ve škole k nejdůležitějším oblastem péče o zdraví a zdůrazňovala, že největší význam pro tělesnou i duševní čistotu dítěte má hygiena, jež spočívá v:

1. hygieně denního života, podle níž je nutné rovnoměrné rozdělení času věnovaného práci tělesné i duševní, zábavě, rekreaci, odpočinku i spánku a poučení o významu práce konané podle pracovního programu (domácí práce byly v této škole zadávány žákům tak, aby byly přiměřené jejich schopnostem a byly v týdnu rovnoměrně rozděleny, což se dělo podle závazného programu domluveného všemi učiteli, vyučujícími v téže třídě, který byl vlepen do příručních třídních katalogů),
2. hygieně kůže, jež spočívala jednak v kontrole čistoty rukou, která se prováděla ráno a odpoledne v prvních vyučovacích hodinách (žáci s nedostatečně čistými rukama byli posláni hned si je umýt, na žáky, kteří byli takto častěji přistiženi, dohlížela žákovská samospráva), jednak v kontrole čistoty těla, jež byla sledována v hodinách tělesné výchovy (žáci se po každé hodině tělesné výchovy sprchovali, v létě se koupali ve školním bazénu) a také v odborném ošetření nohou v pedikúře firmy Baťa, kterou měli všichni žáci zdarma,
3. hygieně vlasů, o kterou dbali u žáků ve svých třídách třídní učitelé (žáky z nemajetných rodin stříhali zdarma pod dozorem mistra učni živnostenské školy),
4. hygieně jídla a ústní dutiny, která spočívala především v pěstování správných návyků, jejichž dodržování sledovali všichni vyučující, kteří úzce spolupracovali s lékaři Školního ústavu Československého Červeného kříže Baťovy nemocnice,
5. hygieně prádla a oděvů, kterou zabezpečovala škola tím, že se všichni žáci museli v budově přezouvat a v šatnách odkládat svrchní oděv,
6. hygieně pracoven, v nichž se pravidelně větralo a jejichž úklid i udržování čistoty zabezpečovala žákovská samospráva,
7. hygieně záchodů a správném mytí rukou po jejich použití, na což bylo nutno žáky neustále upozorňovat.

IV. Činnost sociálně zdravotní,

jejíž náplní bylo zjišťování rodinných poměrů žáků i případný zásah v jeho prospěch (morální podpora, věcná podpora, doporučení a zajištění pobytu v ozdravovně apod.).

V. Činnost výzkumná,

uskutečňovaná v rámci tělesné výchovy a hygieny tělesné výchovy, jejíž součástí bylo např. měření a vážení žáků, speciální šetření, zjišťování účinků různého zaměstnání apod.“ (Zdravotnická výchova na pokusné měšťanské škole ve Zlíně. Zlín, 1936, roč. XIX, č. 5, s. 4)

Zdravotní péče a výchova ve výše uvedeném rozsahu vyžadovala úsilí a spolupráci všech činitelů: učitelů, školního lékaře a školní sestry. Všichni učitelé byli povinni dbát na osobní čistotu žáků i na jejich správné držení těla. Učitelé tělesné výchovy prováděli v hodinách individuální pozorování a případné zjištěné vady hlásili školnímu lékaři. Školní sestra sledovala vše potřebné v rodinách, asistovala při vyšetřeních žáků a získané údaje statisticky zpracovávala. Školní lékař určoval zdravotní stav žáků, prováděl pravidelné prohlídky a hodnotil jejich výsledky, organizoval zdravotní výchovu rodičů.

Výchovné kampaně a soutěže

Aby se u žáků hlouběji upevnila některé výchovné hodnoty, byly na Masarykově pokusné diferencované měšťanské škole občas pořádány týdenní výchovné kampaně, např. Týden čistoty a pořádku, Týden bezpečnosti, Týden pomoci bližnímu, Týden zdraví aj. Tyto kampaně byly často spojeny se soutěžemi jednotlivců i celých tříd.

Pod heslem „V zdravém těle zdravý duch“ probíhaly ve škole týdenní výchovné kampaně zaměřené na zdraví. Zpravodajové čistoty prohlíželi každý den svým spolužákům ruce, nehty, krk, uši, vlasy, oděv i boty a také knihy a aktovky. Čistotu prádla kontrolovali učitelé v hodinách tělesné výchovy. Pořadatelé zase hlídali pořádek a čistotu na chodbách, v šatnách, v čítárně i učebnách. Ve škole byly procvičovány také zdravotní návyky. Žáci si museli donést z domu kartáčky na zuby a učili se, jak správně zuby čistit. Do tělesné výchovy si přinesli mýdlo a ručník a pod teplou vodou se řádně osprchovali. Roztržené prádlo si museli ihned pod dohledem vyučujícího opravit, chybějící knoflík přišít. V těchto týdnech učitelé žákům doporučovali cvičení v tělovýchovných kroužcích nebo v Sokole. Pro zvýšení zájmu o tělesnou výchovu byly pořádány tělovýchovné závody mezi Masarykovou pokusnou školou, jinojazyčnou měšťanskou školou nebo obchodní akademií. Zdravá kázeň, vytrvalost, přátelství a spolupráce pronikala ještě více veškerou školní prací, která se v týdnech zaměřených na zdraví soustředila na vycházky do přírody, zahradničení, starost o stromy ve školním parku a o květinovou výzdobu ve škole (V zdravém těle zdravý duch. Zlín, 1939, roč. VIII, č. 19, s. 5).

Nejkrásnější součástí kampaně zaměřené na zdraví bylo projektované táboření, které se uskutečňovalo jako součást zdravotní výchovy a péče o zdraví v lesním táboře na Hradisku nad Kudlovem, který byl vybudován iniciativou a z podpory Baťových závodů. Vystřídalo se v něm vždy několik set dětí, které tak vyučovací dny strávily v přírodě, na slunci a čerstvém vzduchu (Hospodaření dětí zlínských měšťanek v táboře. Zlín, 1939, roč. VIII, č. 24, s. 6). Život v táboře dával žákům příležitost k pěstování smyslu pro odpovědnost, přírodní prostředí utužovalo a posilovalo jejich zdraví,

tábornické práce a sebekázeň upevňovaly charakter tím, že podrobovaly žáky neustálým zkouškám. Tyto výchovné zkušenosti přinesly nejtrvalejší výsledky. Denní život v táboře začínal v 6:30 budičkem, ranní lékařskou prohlídkou, cvičením, mytím a úklidem. Po snídani v 8:00 byl nástup celého tábora a vydány pokyny na celý den. V 9:00 začínala výuka. V 9:50 byla přestávka na svačinu a po ní pokračovala výuka do 11:05. Následoval oběd. Do 14:00 byl nařízen táborový klid. Odpoledne prožívali žáci při volných hrách, vycházkách, táborových pracích všeho druhu nebo sportovních soutěžích. Po večeri, večerní besedě a úklidu se šlo v 21:00 spát (Škola v plátěném městě nad Zlínem. Zlín, 1937, roč. XX, č. 23, s. 3).

Závěr

Výchova ke zdraví a zdravému životnímu stylu se stala součástí osnov již ve 30. letech minulého století na Masarykově pokusné diferencované měšťanské škole ve Zlíně. Mnohé z jejích prvků by se mohly stát i dnes součástí projektů škol podporujících zdraví, čímž by se zcela naplnilo heslo J. Kozlíka, učitele Masarykovy pokusné diferencované měšťanské školy: „*Čerpej z minulosti, žij přítomností s odpovědností za budoucnost.*“ (Kozlík, 1996, s. 83)

Tento příspěvek vznikl v rámci řešení vnitřního grantu Fakulty managementu a ekonomiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně IGA/51/FaME/11/D

Literatura

- HAVLÍNOVÁ, M. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 220 s. ISBN 80-7178-383-8.
- HORKÁ, H. Výchova pro 21. století. In STŘELEČ, S. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky, 2004. 155 s. ISBN 80-86633-21-7.
- JANIŠ, K. a kol. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. 163 s. ISBN 978-80-7041-371-5.
- KOZLÍK, J. a kol. *Aktuální historie. Kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929–1939*. 1. vyd. Přerov: Muzeum Komenského, 1996. 104 s. Bez ISBN.
- MUŽÍK, V. Tělesná výchova-součást výchovy ke zdravému životnímu stylu. In STŘELEČ, S. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky, 2004. 155 s. ISBN 80-86633-21-7.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. 126 s. [on-line]. c2007 [cit. 2010-12-10]. Dostupné na: <http://old.vuppraha.cz/clanek/110>
- SVOBODOVÁ, J. *Zdravá škola včera a dnes*. Brno: Paido, 1998. 47 s. ISBN 80-85931-53-2.
- ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983. 382 s. Bez ISBN.

VRÁNA, S. a kol. *Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně v letech 1929–1939*. Zlín: Masarykova pokusná diferencovaná měšťanská škola, Komenského pokusná diferencovaná měšťanská škola, 1939. 151 s., 13 s. fotograf. příloh. Bez ISBN.

Periodika

Sdělení zaměstnanců firmy T. & A. Baťa 1921–1930. ISSN 1801-2949.

Slovo Zlína a Sdělení zaměstnanců firmy Baťa 1930. ISSN 1801-2957.

Zlín – sdělení zaměstnanců firmy Baťa 1930–1945. ISSN 1801-2965.

Zlín pondělní 1932–1941. ISSN 1802-257X.

Zlín – časopis pro šíření zásad služby veřejnosti 1932–1941. ISSN 1802-8799.

THE MASARYK EXPERIMENTAL DIFFERENTIATED LOWER JUNIOR SCHOOL IN ZLÍN (1929–1945) AS A HEALTH PROMOTING SCHOOL

Abstract: This article is concerned with the issue of health promotion at the Masaryk Experimental Differentiated School in Zlín in the nineteen thirties. It gives a brief account of the foundation of the school and places it in its historical context. It then gives a characterisation of healthcare for the pupils of the school and the promotion of healthy learning, a healthy environment and healthy interpersonal relations. It also presents a detailed study of health education and the syllabus according to which this education was conducted at the school. It points out elements that might be applied in the current project “Schools Supporting Health”.

Key words: The Masaryk Experimental Differentiated Lower Junior School, healthcare for pupils, healthy learning, a healthy environment, healthy interpersonal relations, the project “Schools Supporting Health”

PROBLEMATICKÉ ASPEKTY TVORBY ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Šárka MALEŇÁKOVÁ

Abstrakt: *V příspěvku se zabýváme komparací podmínek a hledáním problematických aspektů při tvorbě školních vzdělávacích programů na pilotních a kontrolních základních školách. Tento záměr jsme uskutečnili empirickým výzkumem pomocí strukturovaného dotazníku. Vytvořili jsme 8 hypotéz. Předpokládali jsme na pilotních základních školách oproti kontrolním školám zásadnější změnu kurikulárních dokumentů, lepší pocit v otázce přínosu tvorby školního vzdělávacího programu samotnému pedagogovi, lepší materiální a nemateriální podporu, menší náročnost zavádění změn výuky do praxe.*

Klíčová slova: *Rámcově vzdělávací program, školní vzdělávací program, pilotní školy, kontrolní školy*

1 Úvod

21. století přináší nové potřeby člověka a vzdělávací proces se musí tomuto jevu přizpůsobit, připravit mládež na informační explozi, naučit je orientovat se ve světě techniky, účastnit se aktivně života ve svobodné společnosti, být připraven na řešení praktických situací různého druhu, žít v multikulturní společnosti atd. Východiskem této problematiky je kurikulární reforma českého školství.

Na základě Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) a zákona č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání byl ustanoven nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od tří do devatenácti let věku, a to na úrovni státní a školní. Formální rámec školské reformy je dán přechodem od jednotných osnov pro všechny školy – rámcových vzdělávacích programů (RVP), podle nichž si školy tvoří své vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP). RVP stanovuje jen základní požadavky ze strany státu. Tyto základní požadavky si pak každá škola, konkretizuje ve svém školním vzdělávacím programu, má možnost stavět svůj školní vzdělávací program přesně na podmínky své školy, zkušenosti učitelů, skladbu žáků, jejich zájmy, případně požadavky rodičů a pomocí volné časové dotace dotvářet zaměření výuky (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2007).

V září 2004 byl zahájen projekt Pilot Z, jehož cílem bylo ověřit školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (ŠVP ZV) v praxi na 14 pilotních školách. Realizace projektu Pilot Z byla stanovena na konec února 2007. V červnu 2005 začala realizace projektu *Zavádění rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do praxe (Koordinátor)*. V rámci projektu byla školám nabízena metodická pomoc při zavádění RVP ZV do praxe a při tvorbě ŠVP ZV a probíhala školení koordinátorů tvorby ŠVP ZV. Podle ohlasu z praxe nesplnilo školení očekávaný přínos, přesto od 1. 9. 2007 základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií vyučují podle svých ŠVP, které podle RVP ZV vytvořily.

Vlastní úroveň ŠVP ZV je samozřejmě různá. Některé školy promýšlely obsah svých programů více, věnovaly více času a péle tvorbě školních vzdělávacích programů a podařilo se jim v nich zakotvit řadu moderních a inovativních prvků, jiné k tomu budou docházet postupně. Na některých školách zůstává ŠVP ZV jen v papírové podobě, mnohdy opsané nebo vypracované „na zakázku“, a ve výchovně vzdělávacím procesu nenastala žádná změna.

Kurikulární reforma naráží na spoustu nedostatků:

1. Nepřípravenost veřejnosti, které se nedostalo žádného vysvětlení, proč je dobré, či dokonce nutné měnit obsah a metody. Bez přiznání a jasného pojmenování nedostatků nelze rodiče ani pedagogy pro reformu získat. Roli vzdělání spatřuje společnost v přípravě k přijímacím zkouškám a situaci, že děti chodí do školy s nechutí, vnímá jako naprosto přirozenou.
2. Podstata reformy nebyla v dostatečné míře vysvětlena ani učitelům. Často nechápou, proč mají radikálně měnit svoji práci a jak. Učitelům nebylo poskytnuto vzdělávání, které by je na reformu připravilo, ale také je vybavilo vědomostmi a dovednostmi, které jsou nezbytné k její realizaci ve školách. Školy nemají finanční prostředky na organizace poskytující kvalitní vzdělávací a konzultační služby.
3. Proměny kurikula ZŠ zatím jen v malé míře vstupují do přípravy budoucích učitelů. Jde většinou o seznámení s kurikulární reformou, novými dokumenty, rámcově vzdělávacím programem. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy nerozpracovalo vzdělávací politiku směrem k přípravě učitelů, fakulty byly ponechány samy sobě.

Maňák v roce 2005 vyšetřoval dotazníkem postoje učitelů k zaváděnému RVP. Zjistil, že asi 1/5 učitelů není o RVP dostatečně informována nebo ho posuzuje negativně.

Melková v roce 2005 zkoumala u skupiny učitelů situaci se zaváděním RVP ZV. Byla zjištěna nedostatečná obeznámenost učitelů s RVP ZV a jejich výhrady k tomuto kurikulárnímu projektu.

Naproti tomu Souček a Botlík v roce 2006 zjistili u 817 učitelů z celé ČR, že 90 % z nich prostudovalo RVP ZV, jen polovina se s ním ztotožňuje a jen malá část předpokládá změnu vlastních vyučovacích metod a postupů.

Společnost Scio se v rámci evaluačního průzkumu Mapa školy dotazovala více než 90 000 pedagogů a pedagožek na to, zda je podle nich přechod ke školním vzdělávacím programům krokem správným směrem. 44 % pedagogů základních škol odpovědělo, že si to nemyslí, opačný názor zastává 38 % učitelů základních škol (Kartous, 2006).

Jak uvádí Skalková (2007), podmínkou úspěšné realizace reformy je jasná konzistentní vize na straně jejích realizátorů, která zajistí jednoznačnou komunikaci a koordinaci ostatních kroků vzdělávací politiky, přepracování kurikulárních dokumentů tak, aby představovaly jasné vodítko směrem k vytýčeným cílům, informační kampaň ve vztahu k široké veřejnosti a důkladné vzdělávání učitelů. Bez těchto kroků je velmi pravděpodobné, že reforma bude zrealizována na většině škol formálně a její myšlenky budou v široké i odborné veřejnosti zdiskreditovány. Realizace změn, které jsou v českém vzdělávacím systému tolik potřebné, bude na dlouhou dobu odložena.

V naší práci jsme se zabývali otázkou, zda byli rozdíly při tvorbě ŠVP ZV u škol, respektive učitelů, kteří své programy tvořili v rámci projektu Pilot Z a ostatními nepilotními základními školami. Pilot Z byl systémový projekt MŠMT v rámci operačního programu Rozvoj lidských zdrojů, který byl spolufinancovaný z Evropského sociálního fondu. Cílem projektu bylo ověřit fungování systému tvorby kurikula a přispět k modernizaci a zkvalitnění odborného vzdělávání, získat zpětnou vazbu pro případné úpravy RVP pro příslušné obory vzdělání a podpořit nepilotní školy při tvorbě a realizaci školních vzdělávacích programů. Z výstupů zveřejněných na portálu MŠMT vyplývá, že tento projekt významně podpořil vývoj kurikulární reformy a jedním z přínosů projektu Pilot Z, je vzdělávání učitelů a ředitelů pilotních škol. Předpokládali jsme tedy, lepší koordinaci vlastní tvorby ŠVP, metodickou, materiální a finanční podporu u 14 pilotních škol oproti 14 kontrolním základním školám, které tvořily své ŠVP s minimální pomocí MŠMT.

2 Cíl, výzkumné otázky a hypotézy výzkumu

Cílem výzkumného šetření byla komparace dat získaných na pilotních a kontrolních nepilotních základních školách, která vypovídají o podmínkách tvorby školních vzdělávacích programů. Ke splnění cíle výzkumu jsme si stanovili následující výzkumné otázky a hypotézy:

- O1:** Jaký subjektivní pocit mají učitelé TV pilotních a kontrolních škol se zaváděním RVP ZV a ŠVP ZV? Bude změna přínosná, nebo se nic nezmění?
- H1:** Mezi respondenty pilotních a kontrolních škol předpokládáme v otázce přínosu změny vzdělávacího programu významné statistické rozdíly ve prospěch pilotních škol.
- O2:** Jaký subjektivní pocit mají učitelé TV pilotních a kontrolních škol v otázce přínosu tvorby vlastního ŠVP ZV?
- H2:** Mezi respondenty pilotních a kontrolních škol předpokládáme v otázce subjektivního pocitu přínosu tvorby vlastního ŠVP ZV významné statistické rozdíly ve prospěch pilotních škol.
- O3:** Jak náročné bylo zavádění nových RVP ZV a navazujících ŠVP ZV pro učitele TV pilotních a kontrolních škol?
- H3:** Vzhledem k nastudovaným informacím předpokládáme mezi respondenty pilotních a kontrolních škol v otázce náročnosti zavádění RVP ZV a ŠVP ZV významné statistické rozdíly ve prospěch pilotních škol.

- O4:** Změnily se učební dokumenty učitelů TV pilotních a kontrolních škol v souvislosti se zavedením RVP ZV a navazujících ŠVP ZV?
- H4:** Předpokládáme mezi učiteli TV pilotních a kontrolních škol v otázce změny dokumentů v souvislosti se zaváděním RVP ZV a navazujících ŠVP ZV významné statistické rozdíly ve prospěch pilotních škol.
- O5:** Jak hodnotí učitelé TV pilotních a kontrolních škol svůj nově vzniklý ŠVP ZV v oboru tělesná výchova?
- H5:** Mezi respondenty pilotních a kontrolních škol předpokládáme v otázce subjektivního hodnocení vlastního, nově vzniklého, ŠVP ZV významné statistické rozdíly ve prospěch pilotních škol.
- O6:** Byly v období tvorby ŠVP ZV pedagogům TV pilotních a kontrolních škol dostatečně vysvětleny cíle a potřebnost reformy?
- H6:** Vzhledem ke znalosti situace předpokládáme mezi respondenty pilotních a kontrolních škol v otázce vysvětlení cílů a potřebnosti reformy pedagogům významné statistické rozdíly ve prospěch pilotních škol.
- O7:** Měli v době tvorby ŠVP ZV učitelé TV pilotních a kontrolních škol k dispozici potřebné metodické materiály?
- H7:** Mezi respondenty pilotních a kontrolních škol předpokládáme v otázce dostupnosti metodických materiálů v období tvorby ŠVP ZV významné statistické rozdíly ve prospěch pilotních škol.
- O8:** Postrádali v době tvorby ŠVP ZV učitelé TV pilotních a kontrolních škol kvalitní vzdělávání v oblasti tvorby ŠVP ZV?
- H8:** Vzhledem k nastudovaným informacím předpokládáme mezi respondenty pilotních a kontrolních škol významné statistické rozdíly v otázce kvalitního vzdělávání v oblasti tvorby ŠVP ZV ve prospěch pilotních škol.

3 Metodika výzkumu

K získání potřebných dat byl použit dotazník rychlých šetření, který byl vytvořen ústavem pro informace ve vzdělávání, který je informačním nástrojem přímo MŠMT a vytváří pro toto ministerstvo výzkumný servis. Dotazník obsahoval 28 otázek (položek). Pro naše účely jsme dotazník zjednodušili a konkretizovali některé položky dotazníku.

Distribuce a sběr dotazníků probíhal v květnu roku 2009. V našem případě bylo dotazování provedeno pomocí proškolených tazatelů, kteří měli jasné pokyny k vyplňování dotazníků.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 53 respondentů – učitelů TV z 28 škol (14 pilotních a 14 kontrolních škol). Z celkového počtu 53 respondentů bylo 27 z pilotních škol a 26 z kontrolních škol. Návratnost distribuovaných dotazníků byla 100 %. Podařilo se nám do našeho výzkumu zapojit všechny pilotní základní školy

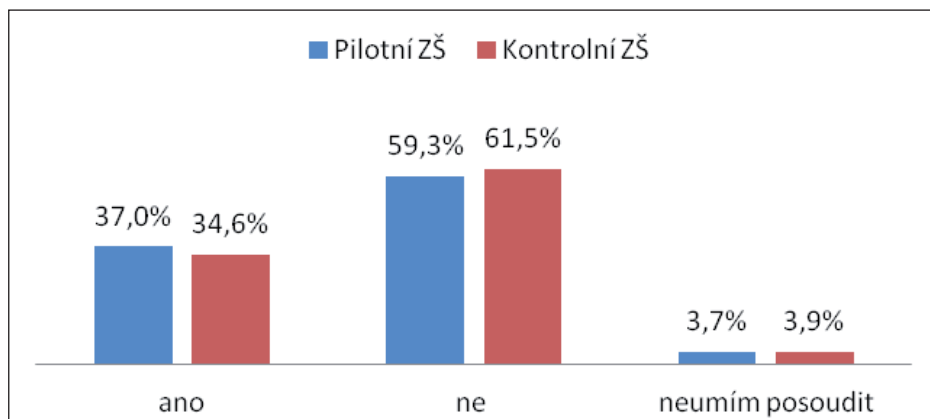
z celé ČR. Kontrolní školy byly vybrány ve stejné lokalitě jako školy pilotní, s obdobnými materiálními podmínkami a počtem žáků, aby nedošlo ke zkreslení výsledů vlivem odlišnosti prostředí.

Testování rozdílů mezi programy v jednotlivých položkách bylo provedeno Pearsonovým chí-kvadrát testem. Za hladinu významnosti testu byla zvolena hodnota 0,05.

4 Výsledky a diskuse

H1:

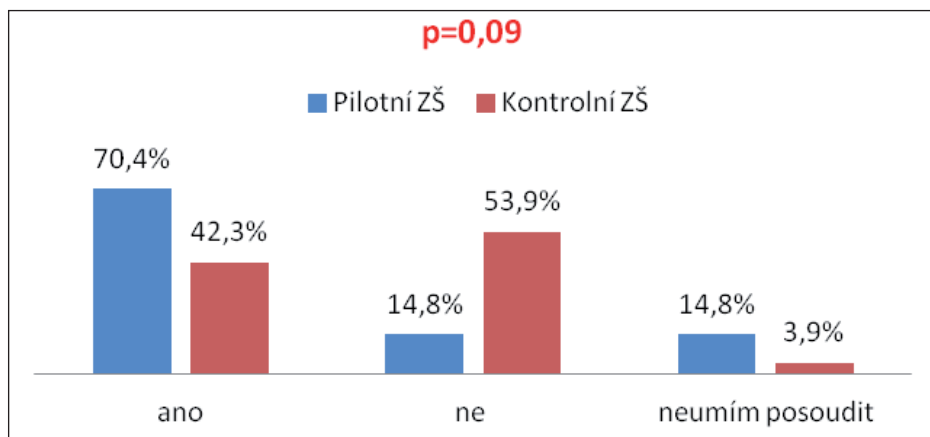
V otázce názoru učitelů TV pilotních škol (PŠ) a kontrolních škol (KŠ) na přínos kurikulární reformy zavedením RVP ZV nebyl rozdíl statisticky významný dle námi stanovené hladiny ($p=0,983$). 37 % učitelů TV PŠ vs. 34,6 % učitelů TV KŠ si myslí, že kurikulární reforma je přínosná. 59,3 % učitelů TV PŠ vs. 61,5 učitelů TV KŠ předpokládá malou nebo žádnou změnu, 3,7 % respondentů PŠ vs. 3,9 % respondentů KŠ situaci neumí posoudit (obr. 1).



Obr. 1: Grafické znázornění hodnocení přínosu změny vzdělávacího programu

H2:

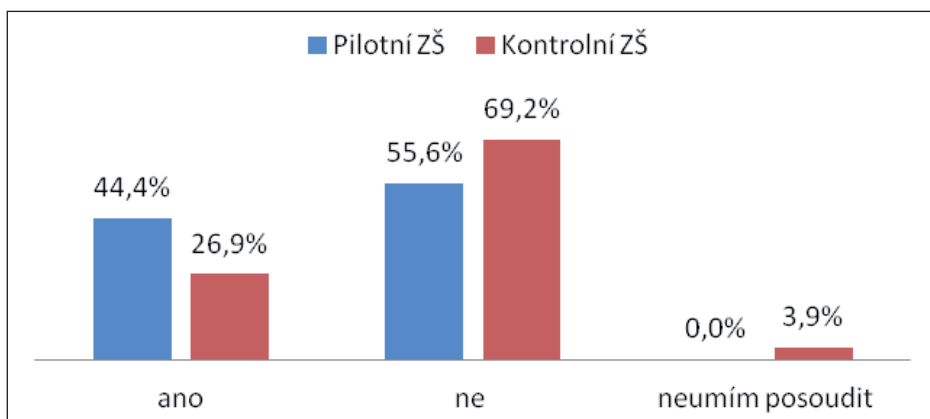
Rozdíl v odpovědích učitelů TV PŠ a učitelů TV KŠ na otázku přínosu tvorby vlastního ŠVP ZV je statisticky významný ($p=0,009$). Učitelé TV PŠ volili častěji než učitelé TV KŠ odpověď, že tvorba ŠVP ZV pro ně byla přínosem (70,4 % vs. 42,3 %). Odpověď „ne“ častěji volili respondenti skupiny kontrolní (53,8 % vs. 14,8 %). 14,8 % učitelů TV PŠ a 3,9 % učitelů TV KŠ situaci neumí posoudit (obr. 2).



Obr. 2: Grafické znázornění hodnocení přínosu tvorby vlastního ŠVP ZV

H3:

Rozdíly v odpovědích učitelů TV PŠ a KŠ na náročnost zavádění RVP ZV a navazujících ŠVP ZV do praxe nevyskazují statistickou významnost ($p=0,277$). 44,4 % učitelů TV PŠ vs. 26,9 % učitelů TV KŠ uvádí, že zavádění ŠVP ZV do praxe pro ně bylo náročné, naopak 55,6 % učitelů TV PŠ vs. 69,2 % učitelů TV KŠ uvádí, že zavádění ŠVP ZV pro ně náročné nebylo. Žádný respondent PŠ vs. 3,9 % respondentů KŠ uvádí, že situaci neumí posoudit (obr. 3).

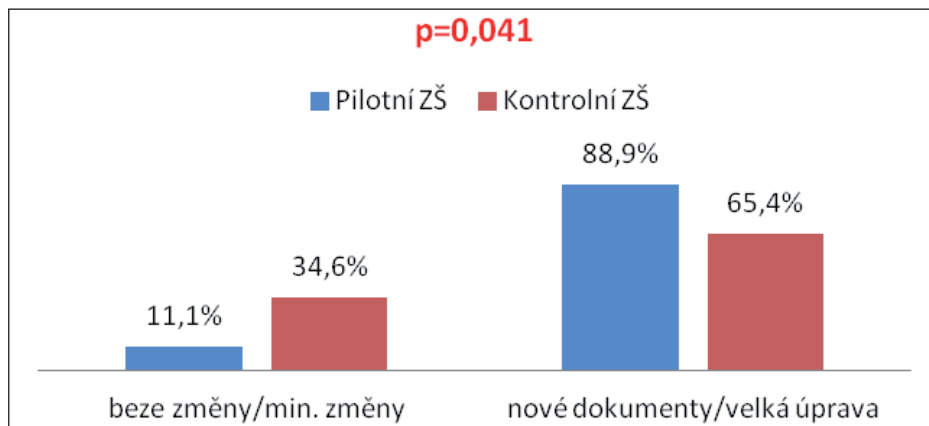


Obr. 3: Grafické znázornění pohledu na náročnost zavádění RVP ZV a navazujících ŠVP ZV

H4:

Rozdíly v odpovědích učitelů TV PŠ a KŠ na otázku změn v učebních dokumentech v oboru TV byly statisticky významné ($p=0,041$). Častěji byly dokumenty v souvislosti se zavedením RVP ZV změněny v TV u PŠ, než u KŠ. 88,9 % učitelů TV PŠ vs.

65,4 % učitelů TV KŠ uvádí, že vytvořili nové dokumenty, nebo ty stávající znatelně upravili. 11,1 % respondentů PŠ oproti 34,6 % respondentů KŠ učební dokumenty upravili minimálně nebo vůbec (obr. 4).

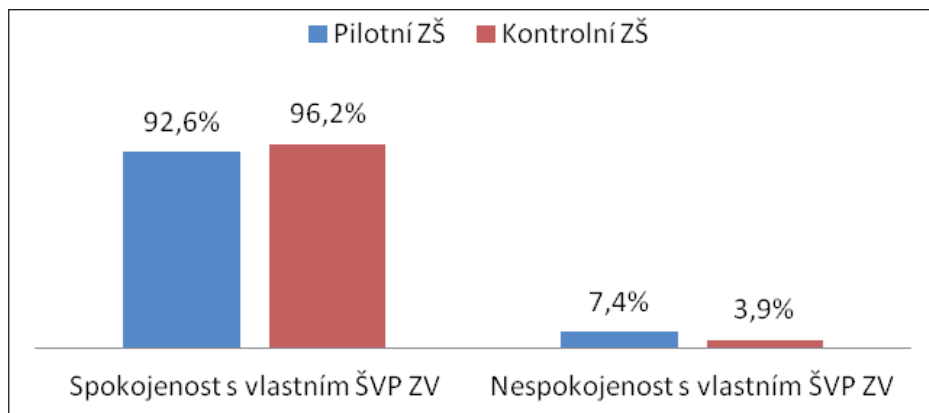


Obr. 4: Grafické znázornění změn v učebních dokumentech v oboru TV

H5:

Výsledky hodnocení spokojenosti s vlastním ŠVP ZV respondenty PŠ a KŠ nevykazují statistickou významnost ($p=0,575$).

92,6 % učitelů TV PŠ vs. 96,2 % učitelů TV KŠ je s dokumentem spokojeno a jejich ŠVP ZV bude vyžadovat jen minimální nebo menší úpravy. 7,4 % učitelů TV PŠ vs. 3,9 učitelů TV KŠ s ním není příliš spokojeno nebo vůbec spokojeno (obr. 5).

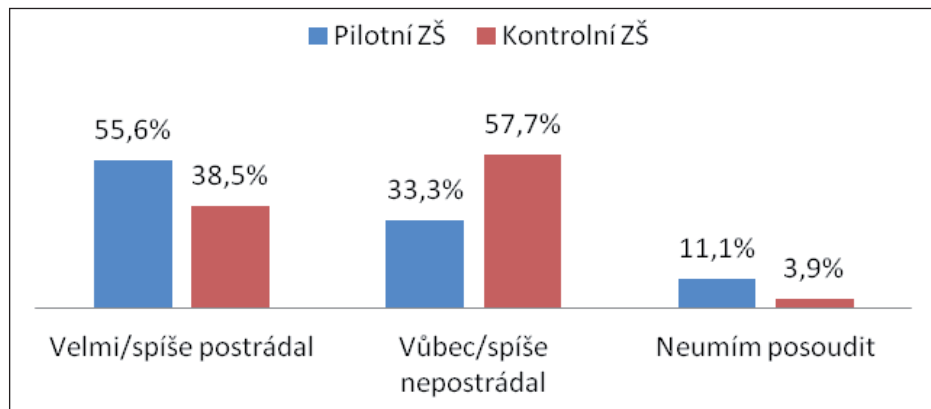


Obr. 5: Grafické znázornění spokojenosti s vlastním ŠVP ZV

H6:

Rozdíly v odpovědi na otázku, zda byly v období tvorby ŠVP ZV pedagogům pilotních a kontrolních škol dostatečně vysvětleny cíle a potřebnost reformy, nejsou statisticky významné ($p=0,175$). Spíše nebo velmi postrádalo toto vysvětlení 55,6 %

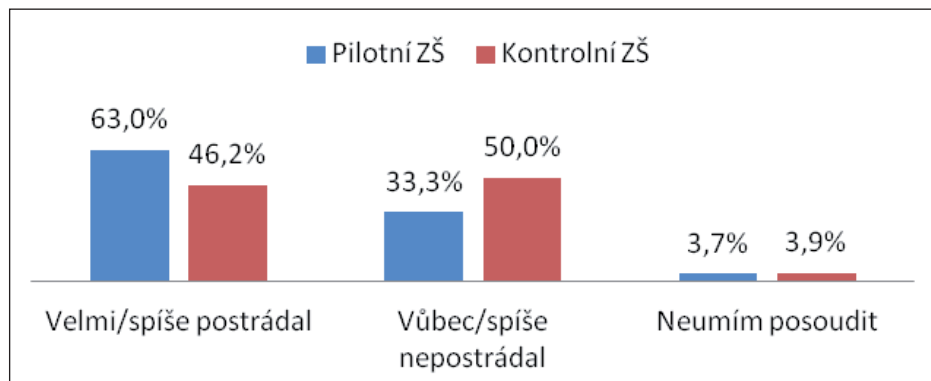
učitelů TV PŠ a 38,5 učitelů TV KŠ. Vůbec nebo spíše nepostrádalo toto vysvětlení 33,3 % učitelů TV PŠ oproti 57,7 učitelů TV KŠ. Tuto otázku neumělo posoudit 11,1 respondentů PŠ a 3,9 respondentů KŠ (obr. 6).



Obr. 6: Grafické znázornění vyjádření k vysvětlení cílů a potřebnosti reformy

H7:

Spíše nebo velmi postrádalo potřebné metodické materiály v době tvorby ŠVP 63 % učitelů TV PŠ a 46,2 učitelů TV KŠ. Vůbec nebo spíše nepostrádalo metodické materiály 33,3 % učitelů TV PŠ a 50 % učitelů TV KŠ a uvádí, že je měli k dispozici. 3,7 % respondentů PŠ a 3,8 % respondentů KŠ se neumí k situaci vyjádřit. Rozdíly mezi respondenty obou typů sledovaných škol nejsou statisticky významné ($p=0,456$) (obr. 7).

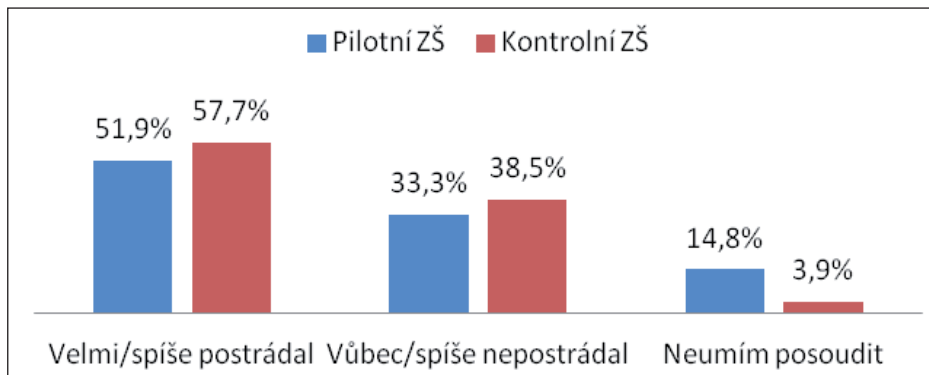


Obr. 7: Grafické znázornění názoru na dostupnost metodických materiálů pro tvorbu ŠVP ZV

H8:

Při hodnocení dostupnosti kvalitního vzdělávání na téma realizace ŠVP ZV (metody výuky, formy práce apod.) nejsou rozdíly v odpovědích učitelů TV PŠ a KŠ statisticky významné ($p=0,393$). 51,9 % učitelů TV PŠ spíše nebo velmi postrádalo

kvalitní vzdělávání k tvorbě ŠVP ZV. U učitelů TV KŠ to bylo 57,7 %. Naopak vůbec nebo spíše nepostrádalo toto vzdělávání 33,3 % učitelů TV PŠ a 38,5 % učitelů TV KŠ. 14,8 % respondentů PŠ a 3,9 % respondentů KŠ situaci neumělo posoudit.



Obr. 8: Grafické znázornění hodnocení dostupnosti vzdělávání na téma realizace ŠVP ZV

5 Závěr

Výsledky šetření prokázaly statisticky nevýznamné rozdíly v odpovědích učitelů pilotních a kontrolních škol v 6 zkoumaných položkách z 8, na hladině významnosti 0,05. Významné rozdíly v odpovědích se vyskytly ve 2 položkách. 70,4 % učitelů TV pilotních škol uvádí, že vlastní tvorba ŠVP ZV pro ně byla přínosem. Naopak jen 42,3 % učitelů TV kontrolních škol hodnotí vlastní tvorbu ŠVP ZV jako přínosnou. Zde se nabízí otázka, kde je příčina tohoto zjištění? Můžeme se domnívat, že se jen potvrzuje fakt, že nebyla splněna podmínka úspěšné realizace reformy, tedy zajištěna informační kampaň ve vztahu k široké veřejnosti, důkladné vzdělávání široké učitelské obce, zajištění metodického vodítka „jak na to“ a vysvětlení, proč je nutno měnit svoji zaběhlou učitelskou práci. ŠVP ZV zůstává mnohdy jen v papírové podobě opsané nebo vypracované „na zakázku“. V rámci projektu Pilot Z byla podmínka úspěšné kurikulární reformy zajištěna o trochu lépe. Bohužel se jednalo pouze o 14 základních škol v celé ČR. S touto otázkou zřejmě souvisí i druhé statisticky významné zjištění u otázky změn v učebních dokumentech v oboru TV. 88,9 % učitelů TV pilotních škol uvádí, že své výukové dokumenty úplně přepracovalo nebo hodně změnilo, u kontrolních škol tak učinilo jen 65,4 % učitelů TV.

V případě položek vykazujících statistickou nevýznamnost je také mnoho zajímavých a alarmujících zjištění. Jen 37 % učitelů TV pilotních škol a 34,6 % učitelů TV kontrolních škol věří v přínos kurikulární reformy. Více učitelů TV kontrolních škol – 69,2 % oproti 55,6 % učitelům TV pilotních škol uvádí, že zavádění ŠVP ZV do praxe pro ně nebylo náročné. Narážíme na otázku vycházející z hodnocení, jak moc byly dokumenty pozměněny. Jestliže se toho mnoho u kontrolních škol nezměnilo, nebylo pak zavádění ŠVP ZV náročné. Více učitelů TV kontrolních škol je také s vlastním ŠVP ZV spokojeno (96,2 % vs. 92,6 %). Velké procento učitelů TV obou typů škol uvádí,

že jim nebyly vysvětleny dostatečně cíle a potřebnost reformy, což souvisí s otázkou přesvědčení o smyslu reformy (55,6 učitelů TV pilotních škol vs. 38,5 % učitelů TV kontrolních škol). Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal v době, kdy pilotní školy už zjišťovaly první výsledky kurikulární reformy a narážely na první problémy a nepochopení, snad i nesplnění cílů reformy, kontrolní školy byly ve fázi příprav vlastních ŠVP a na tyto problémy zatím nenarazily a tudíž se jimi v tak velké míře nezabývaly. Výsledky hodnocení dostupnosti metodických materiálů a vzdělávání k realizaci ŠVP ZV v době, kdy se programy tvořily, jsou alarmující! Bez metodické podpory a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je změna u „zaběhnutých“ učitelů velmi obtížná a mnohdy neúspěšná. 63 % učitelů TV pilotních škol a 46,2 % učitelů TV kontrolních škol velmi nebo spíše postrádalo pomocné metodické materiály. Vzdělávání postrádalo 51,9 % učitelů TV pilotních škol a 57,7 % učitelů TV kontrolních škol. Zde jsme předpokládali větší podporu učitelů pilotních škol ze strany MŠMT, ale opak je pravdou.

Kurikulární reforma přináší spoustu nových impulsů do škol, ale pokud nebudou změny pochopeny, nebudou nastoleny podmínky pro změny, učitelé nebudou pro změny motivováni a nebudou chtít něco měnit, nebudou nastaveny evaluační prostředky pro zjišťování změn, naše školství se nezmění a reforma zůstane jen v papírové podobě (Maleňáková, 2011).

Tato poslední věta a výsledky našeho výzkumu vedou k zamyšlení, zda kurikulární reforma nebyla úspěšná a zda jsme se neměli poučit na chybách a poznatcích pilotních škol, vycházet z jejich evaluačních materiálů a vytvořit dostatečnou a všestrannou podporu pro školy. Teprve poté zahájit tvorbu vlastních ŠVP ZV na školách.

Literatura

- KARTOUS, B. *Průzkum Scio: Většina učitelů je proti reformě* (Česká škola, 11. 4. 2006). [online]. [cit. 2010-08-11]. Dostupné z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=102826>>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – verze 2007*. [online]. [cit. 2010-07-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Školská reforma*. 2006. [online]. [cit. 2010-07-11]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>>.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- MALEŇÁKOVÁ, Š. *Analýza a komparace vzdělávacího programu Základní škola a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Brno, 2011. 185 s. Dizertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/47091/fsp_s_d/Disertacni_prace.pdf>.
- VYSTRČIL, Š. *Srovnání podmínek tvorby školních vzdělávacích programů v oboru TV na pilotních a běžných základních školách*. Brno, 2011. 82 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií.

PROBLEMATIC ASPECTS OF DRAWING UP SCHOOL EDUCATIONAL PROGRAMMES FOR PRIMARY EDUCATION

Abstract: This paper compares conditions and searches for problematic aspects of drawing up school educational programmes at pilot primary schools and control primary schools. This aim was implemented by means of empirical research conducted in the form of a structured questionnaire. We drew up eight hypotheses. At pilot primary schools, as compared to control schools, we anticipated a more fundamental change to curriculum documents, a greater contribution made to the teacher by the drawing up of a school educational programme, improved material and non-material support, and the less demanding practical introduction of changes in teaching.

Key words: Framework Educational Programme, school educational programme, pilot schools, control schools

VEDENÍ ŽÁKŮ KE ZDRAVÉMU ZPŮSOBU ŽIVOTA POMOCÍ PROJEKTOVÉ METODY

Lucie ZORMANOVÁ

Abstrakt: *Ve svém článku se zabývám programem Škola podporující zdraví, dříve nazývaného Zdravá škola, jehož záměrem je podpora zdravého životního stylu žáka v podmínkách školy a snaha žáka měnit a rozvíjet směrem ke zdravé životosprávě a celkově zdravému životnímu stylu. Dále se zaměřuji na školní projekty, jež si kladou za cíl vést žáky ke zdravému způsobu života. Zde stručně čtenáře seznamuji s některými známými již realizovanými projekty na základních školách. Popisují zde i projekt, který jsme realizovali na ZŠ v Nových Bránicích, kde jsem ve školním roce 2008/2009 vyučovala. Jedná se o projekt nazvaný „Co vyjde levněji?“. Žáci zde mají za úkol sestavit dva odlišné jídelníčky na jeden den. Jeden jídelníček má obsahovat pouze zdravá jídla a druhý naopak nezdravou možnost stravování a životosprávy. Žáci mají za úkol nejen jídelníčky samostatně sestavit a tak se zamyslet, co mohou jíst celý den, ale také nakonec vypočítat, která varianta vyjde finančně levněji. Projekt byl realizován s žáky 4. třídy.*

Klíčová slova: *projektová metoda, Škola podporující zdraví, zdravá životospráva, zdraví*

Úvod

Zdraví člověka ovlivňuje edukační procesy, přičemž je sám těmito procesy formován. Zdraví člověka je tématem antropologickým a má zřetelný pedagogický aspekt. Zasahuje do oblasti pedagogiky hned v několika rovinách. Předně se jedná o hygienu pedagogického procesu. Druhou rovinou, ve které zdraví člověka vstupuje do edukační reality, je vlastní obsah učiva (Zvířotský, 2005) podpory zdraví ve škole a vedení žáků ke zdravé výživě a zdravému životnímu stylu celkově. Zdravá výživa zajišťuje udržování tělesných funkcí, nahrazuje spotřebovanou energii, slouží k vývoji a růstu organismu a jednotlivých orgánů. Pro učení se vhodným stravovacím návykům je ideální mladší školní a předškolní věk. Pro dítě představuje vhodné stravovací návyky pouze plnohodnotná, pestrá a vyvážená strava. Pro vytváření a upevňování zdravých stravovacích návyků u dětí by měla být učitelka informována o stravovacích návycích v rodinách žáků a s těmito informacemi pracovat (Holubová, 2005).

Problematika zdravé životosprávy a zdravých stravovacích návyků je mezipředmětové téma a jednou z nejlepších metod pro probírání tohoto učiva představuje bezesporu projektová metoda (Holubová, 2005)

Pro školy bylo vytvořeno hodně programů a projektů, pomocí kterých může učitel žáky vést ke zdravému způsobu života. Učitel tak může použít již vytvořený metodický materiál. Nejznámější z programů je Škola podporující zdraví. Tento program je dále popisován v článku, stejně tak i některé další známé projekty a programy.

Zdravá škola

Program Škola podporující zdraví, dříve nazývaný Zdravá škola, je program Světové zdravotnické organizace. V současnosti je do tohoto projektu v ČR zapojeno přibližně 200 škol, od škol mateřských až po školy střední, které vytvářejí dohromady tzv. Národní síť škol podporujících zdraví. Záměrem programu Škola podporující zdraví je podporovat zdravý životní styl v podmínkách školy. Cílem proměny je trvale posilovat a vytvářet optimální předpoklady u každého žáka a učitele po stránce tělesné, duševní, sociální a duchovní.

V podmínkách současné školy není možné tyto cíle splnit v plném rozsahu. Program ŠPZ se proto omezuje jen na tvorbu a udržení takových podmínek, které jsou pro naplňování stanoveného cíle důležité (Havlinová, Kopřiva, Mayer, Vildová a kol., 2006).

Projektová metoda

J. Kratochvílová definuje projektovou metodu jako “uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslů projektu“. Komplexnost činnosti vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce (Kratochvílová, 2006. s. 37). O. Šimoník (2003) se soustřeďuje ve své definici na činnost žáka a definuje projekt jako komplexní pracovní úkol, při němž žáci samostatně řeší určitý problém (problémový úkol, problémovou situaci ...).

Rysy, které má projekt mít, uvádí J. Coufalová (2006, s. 11):

- 1) Projekt vychází z potřeb (potřeba získávat nové zkušenosti, odpovědnosti za svou činnost...) a zájmů dítěte.
- 2) Projekt vychází z konkrétní a aktuální situace, která se neomezuje jen na prostředí školy.
- 3) Projekt je interdisciplinární.
- 4) Projekt je především podnikem žáka.
- 5) Práce žáků v projektu přináší konkrétní produkt, tj. výstup, kterým se účastníci projektu prezentují.
- 6) Projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině (ale může být i projekt individuální)
- 7) Projekt umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší veřejnosti.

Projektová výuka je považována za velmi efektivní, neboť při výuce pomocí této metody dochází k osvojení a upevnění nových vědomostí i dovedností a rozvoji forma-

tivních stránek osobnosti (odpovědnost, vytrvalost, tolerance, spolupráce, komunikační schopnosti, sebekritičnost, aktivita, samostatnost a tvořivost). Projektová výuka také napomáhá k začleňování mezipředmětových vazeb do výuky.

Programy a projekty podporující zdraví realizované ve školách

Projekt s názvem *Smoke*, aneb *Moderní je nekouřit*, jehož hlavní cílem je prevence kouření, prochází napříč téměř všemi vzdělávacími obory v základní škole.

Normální je nekouřit je program zaměřený na komplexní podporu zdravého životního stylu a prevenci kouření u dětí mladšího školního věku, který zábavnou formou, prožitkovým učením, seznamuje s tím, že kouření není normální součástí našeho životního stylu (tj. s tím, co je zdravé, získávají orientaci v rizicích apod.). Průvodcem programu je veverka Věrka.

Na problematiku kouření jsou zaměřené také programy „*My kouřit nebudeme*“ určený pro děti předškolního věku, „*Naše třída nekouří*“ určený pro žáky druhého stupně základní školy a pro studenty střední školy je určen program „*O svém zdraví si rozhoduji sám*.“

Projekt „*Za tajemstvím lidského těla*“ je zaměřen na doplnění učiva o lidském organismu určený pro žáky prvního stupně základní školy. Tento projekt slouží také pro získání dovedností první pomoci.

„*Bezpečné cesty do školy*“ je dlouhodobý projekt vycházející z programu *Bezpečná škola*, který probíhal či probíhá v různých školách v České republice. Hlavním cílem projektu je zajištění pravidelných cest dětí po městě takovým způsobem, aby při nich nemohly přijít k úrazu.

Projekt „Co vyjde levněji?“

Ročník: 4. ročník ZŠ

Téma: Zdravý životní styl

Časová dotace: 1 týden

Výchovně-vzdělávací cíl: Žáci si vštípi informace o zdravém životním stylu a zdravé stravě. Žáci si uvědomí hodnotu zdraví člověka, sestaví správný jídelníček, naučí se rozlišovat potraviny na zdravé a nezdravé.

Pomůcky: psací potřeby, počítač s internetem pro vyhledávání doplňujících informací, obaly od různých potravin, tabulky energetických hodnot apod.

1. Tekutiny

U tématu *tekutiny* s žáky diskutujeme také o jejich kvalitě a upozorníme je na nevhodné nápoje. Motivace: Jestlipak si uvědomujete, jak je pro naše zdraví důležitý „pitný režim“? Voda je pro nás velice důležitá, v těle rozvádí nepostradatelné látky a umožňuje vylučovat odpadní látky. Pitný režim nám pomáhá předcházet mnoha zdravotním problémům. Denně bychom měli vypít 2 litry vody.

Úkol: Žák má za úkol si celý den zapisovat veškeré tekutiny, které vypije. Žáci si spočítají, zda dodržují pitný režim. Zde si procvičí počítání desetinných čísel při sčítání decilitrů.

Beseda: Poté ve škole učitel společně s žáky formou besedy úkol vyhodnotí.

Kromě množství vypitých nápojů, diskutujeme s žáky i o jejich kvalitě.

2. Jídlo

Úkol: Žák má za úkol sepsovat si celý den veškeré jídlo, které sní.

Beseda: Úkol ve škole vyhodnotíme formou besedy s žáky. Hodnotíme, co všechno děti jedly a do jaké míry to odpovídá pravidlům zdravé výživy. Děti si vzájemně radí, učitel jen vstupuje do besedy a opravuje a moderuje.

Výchovně-vzdělávací cíl: Děti si během besedy uvědomí, že denní jídlo je třeba rozdělit do 5 menších porcí. Nejvíce jíst ráno, kdy potřebujeme energii, a na večeri, která má být alespoň 2 hodiny před spánkem, si dát jen lehké jídlo. Žáci si uvědomí, které potraviny jsou zdravé, a které ne.

3. Zdravý a nezdravý jídelníček

Úkol: Žáci mají za úkol sestavit dva odlišné jídelníčky na celý den. Jeden má obsahovat jen zdravá jídla a odpovídat zdravým stravovacím návykům, má v něm být i vhodně zastoupen pitný režim. Druhý má odpovídat nevhodné životosprávě a nezdravému životnímu stylu. Nakonec mají žáci spočítat, které stravování je vyjde levněji.

Zhodnocení: Všem žákům bylo po získání předchozích informací celkem jasné, co zařadit do kterého jídelníčku. Zdravý jídelníček obsahoval vždy 5 jídel, byly v něm zastoupeny ovoce, zelenina, jogurty a další mléčné výrobky, libové maso, ryby, z nápojů bylinné čaje, voda, džusy, mléko. Pod pojmem *nezdravý jídelníček* si žáci představovali jídla z fast foodu, chipsy, kávu, cigarety, alkohol. V nezdravém jídelníčku se často objevovala jen káva a cigareta k snídani, na oběd jídlo z fast foodu a opulentní večeře. Avšak zřejmě pod vlivem reklamy se u jedné žákyně objevila ve zdravém jídelníčku Kinder čokoláda.

Literatura

COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

HAVLÍNOVÁ, M.; KOPŘIVA, P.; MAYER, I.; VILDOVÁ, Z. a kol.: *Program podpory zdraví ve škole*. Praha, Portál 2006 (aktualizovaný dotisk). ISBN 80-7367-059-3.

HOLUBOVÁ, D. Škola, zdravý životní styl a ukázka projektového zpracování. In ŘEHULKA, E. (ed.) *Škola a zdraví 21*, Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-119-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-04-7.

ZVÍROTSKÝ, M. Zdraví člověka jako pedagogický problém In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů III*. Olomouc: Votobia, 2005. ISBN 9788072201631.

KEEPING STUDENTS HEALTHY LIFESTYLE THROUGH DESIGN METHODS

Abstract: In this article, I focus on promoting school health program, formerly known as Healthy Schools, which aims to promote healthy lifestyles in school. I also focus on school projects, which aim to encourage pupils to a healthy lifestyle. I describe a project, we realized at the primary school in Nové Bránice, where I taught in 2008/2009. This is a project called „What’s cheaper?“. Students here are designed two different menus for one day. A diet should contain only healthy food, and for contrast unhealthy diet. Pupils count which version comes out financially cheaper. The project is for pupils of 4th class.

Key words: project method, Healthy School, health, healthy diet

ENVIRONMENTÁLNÍ INFORMATIKA VE VÝUCE OCHRANY ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ

Petr POLSTER

Abstrakt: *Výsledky monitoringu životního prostředí (přírodních i humánních složek) v České republice jsou veřejně publikovány v numerické podobě (data z terénních měření i odvozené indikátory) a v podobě mapové (GIS) na serverech různých úrovní veřejné správy. Při výuce ochrany životního prostředí na univerzitní úrovni (Fakulta životního prostředí UJEP) jsou studenti seznamováni s teoretickými zdroji informačních technologií a jejich průměty do oblasti environmentalistiky a monitoringu životního prostředí, legislativními a informačními systémy v ČR a EU a systémy prezentací ve veřejné správě i u nevládních organizací. Prakticky jsou cvičeni ve výběru veřejně přístupných informací a jejich aplikaci na popis a analýzu stavu zájmového území včetně návrhu možností dalšího rozvoje území.*

Klíčová slova: *ochrana životního prostředí, ICT, environmentální informace, veřejné informace*

Úvod

V současné době na život člověka asi nejmarkantněji působí vlivy informačních a komunikačních technologií (ICT), které náš život otevřeně nebo skrytě velmi výrazně ovlivňují, včetně naší pohody, seznamování se s okolním světem a jeho upravování dle našich cílů. Postupně také nabývá na významu a veřejné mínění stále více ovlivňuje vývoj životního prostředí. Zde se mísí jak složky přírodního prostředí, které člověk stále více svou činností upravuje, a případně i devastuje, tak i složky antropogenní, které si člověk pro sebe utváří – a naše civilizace na nich mnohdy staví více než na složkách přírodních. Je to dáno tím, že stále větší množství lidí žije pouze v podmínkách antropogenního prostředí a přírodním prostředím je (alespoň zdánlivě) málo ovlivněno.

Životní pohodu, spokojenost, zdraví a pracovní výkonnost jednotlivé složky životního prostředí velmi výrazně ovlivňují. Abychom je mohli nějakým způsobem upravovat v náš prospěch, musíme je nejprve poznat a popsat. V tomto úkolu je velkým pomocníkem využití možností ICT – environmentální informatika. Kombinací monitoringu složek životního prostředí, zachycení, úschovy a zpracování výstupů monitoringu – dat o složkách životního prostředí – a vyhodnocením získaných dat se vytváří soustava

informací a znalostí o našem životním prostředí. Tyto informace a znalosti jsou prezentovány v různých podobách ve statistických přehledech (tabulky a grafy), na mapových dílech atd. tiskem, a velmi často i v elektronické podobě na internetových serverech.

Pokud jsou k dispozici informace, je nutno je umět vyhledat, excerpovat údaje relevantní, takto získané informace analyzovat a z analýz vytvořit závěry s implikací do budoucna. Obecným požadavkem na absolventy vysokých škol je zvládnutí dovedností v hledání a využívání informací, a proto na fakultě životního prostředí musí studenti umět pracovat především s informacemi environmentálními.

Změny obsahu předmětu Environmentální informatika a reporting

Předmět Environmentální informatika a reporting je vyučován na Fakultě životního prostředí Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Obsah a úroveň předmětu však nebyly uspokojující, i když úspěšně prošly akreditací. Přednášky se zabývaly pouze informačními systémy a jejich specifiky pro sběr environmentálních dat, internetovými informačními výstupy centrálních institucí (ČHMÚ, VÚV, ČEÚ, ČIŽP) a MŽP ČR, evropskou a českou legislativou o právu na informace. Praktická část (cvičení) se omezila na zpracování a obhajobu semestrální práce na zvolené téma. Studenti nebyli vedeni k tvůrčí analytické práci, předmět měl jen faktografickou úroveň.

Výuka předmětu byla proto upravena. Obsah předmětu byl rozšířen a upraven s cílem doplnit dosud přednášenou látku o teoretické zdroje, z nichž informační technologie vychází, reagovat na vývoj environmentálních informačních systémů (zvláště na internetové platformě) včetně rozvoje elektronizace veřejné správy v ČR. Kromě toho jsou prezentovány praktické příklady informačních systémů podniků a organizací, které autor navštívil a s jejichž informačními systémy se seznámil. Praktická část předmětu je zaměřena na analýzu zadaného problému – environmentální charakteristiku zájmového území na základě veřejně přístupných informací.

Cíle předmětu

Seznámení s teorií a praxí problematiky ekologických informací a jejich významu pro dnešní společnost, se strukturou a funkcí informačních systémů pro monitoring, evidenci a reporting životního prostředí, jejich komerční a vědecké využití, veřejně přístupné informace.

Teoretická výuka – témata přednášek

Koncepce přednášek předmětu zůstala zachována, pouze byl rozšířen objem přednášených poznatků.

Rozšíření se soustředilo na seznámení se základy teoretických zdrojů ICT (teorie informace, teorie dat, teorie systémů, teorie informačních systémů a zpracování dat – databáze) s návazností na zvláštnosti aplikací těchto teorií v praxi environmentální informatiky.

Další oblasti týkající se monitoringu složek životního prostředí, zpracování dat, generování informací o životním prostředí v různých úrovních komplexnosti a jejich prezentace výstupy centralizovaných (v ČR) environmentálních informačních systémů zůstaly zachovány, pouze byl inovován obsah dle současného stavu v ČR a v EU.

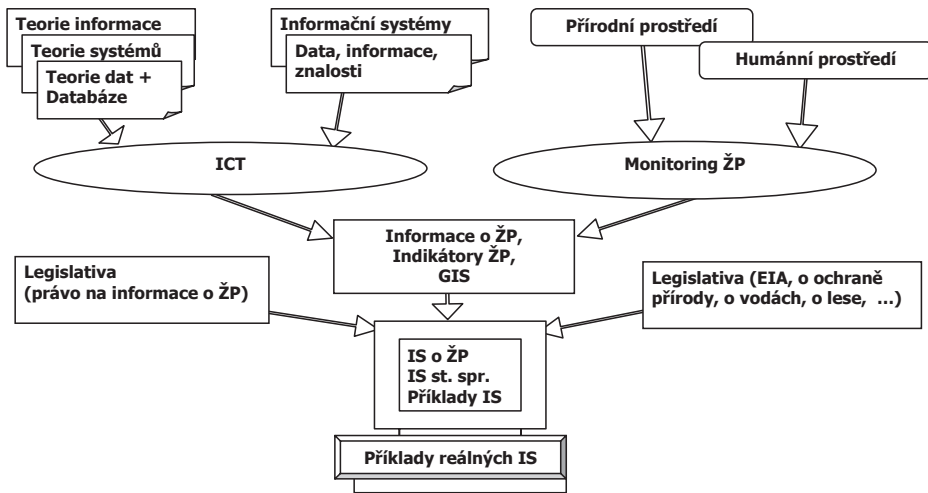
Shrnutí legislativních předpisů české právní soustavy jak všeobecných (ústava, zákony o přístupu k informacím, zákony o elektronizaci veřejného styku a správy), tak speciálních (oborových zákonů – např. o životním prostředí, o ochraně přírody a krajiny, o lesích, o vodách, o ochraně ovzduší, o procesu EIA, o odpadech, vyhláška o NATURA 2000 atd.) byl uveden do kontextu mezinárodních úmluv a směrnic EU, evropských ministerských konferencí o ochraně lesů a světových konferencí o životním prostředí a jeho ochraně.

Vyvrcholením teoretického základu poskytovaného na přednáškách jsou prezentace skutečných informačních systémů podniků a organizací. Prezentace jsou voleny tak, aby zabraly pokud možno co nejširší spektrum komunálních a soukromých podniků a organizací. Příklady dosud přednesených prezentací jsou uvedeny v následující kapitole. Alespoň jedna přednáška v semestru je externí tak, aby byla prezentována reálná praxe mimo školu.

Úprava témat a jejich rozložení v přednáškovém cyklu je následně uvedena ve schématu a srovnávací tabulce:

<i>Původní program přednášek</i>	<i>Upravený program přednášek</i>
1. Teoretické základy informačních systémů.	1. Environmentalistika a ICT – vztah, základy teorie informace
2. Environmentalistika jako systém.	2. Teorie systémů I – systém, prvek, vazba, okolí, struktura, model
3. Environmentální informatika a její charakteristika.	3. Teorie systémů II – funkční typy, transformace, usměrňování, stabilita
4. Informační systémy a jejich specifika pro environmentalistiku. Metadata a metainformační systémy.	4. Teoretické základy informačních systémů, typy informačních systémů
5. Zásady tvorby environmentálních informačních systémů (státní správa v ČR a územní samospráva - standardy SIS, EU, databázové a GIS technologie).	5. Data a jejich zpracování, databáze, datawarehouse, data mining
6. Struktura a funkce informačních systémů pro vedení evidence a monitoringu v odpadovém a vodním hospodářství a ochraně ovzduší.	6. Data, informace, znalosti, environmentální informace, standardizace
7. Metody realizace environmentálních (databázových a geografických) informačních systémů pro státní správu v životním prostředí.	7. Environmentální monitoring
8. Právo na informace o životním prostředí v ČR a ve světě.	8. Právo na informace o životním prostředí v ČR a ve světě
9. Informační systémy o životním prostředí a jeho monitoringu řízené MŽP ČR a provozované centrálními institucemi (ČHMÚ, VÚV, ČEÚ, ČIŽP), příklady a rozbor těchto systémů.	9. Informace pro podporu rozhodování, proces SEA/EIA
10. Informační systém o odpadovém hospodářství ČR (struktura databází, funkce, programová realizace, aktualizace, interpretace a prezentace údajů).	10. Informační systémy MŽP a veřejné správy, statistika, Eurostat
11. Informační systémy v zemědělství a lesnictví, dotační politika ČR, informační systémy řízené MZe ČR.	11. Informační systémy – prezentace praktických příkladů
12. Státní statistika o životním prostředí, odpadech, zemědělství, lesnictví a vodním hospodářství, vazba na Eurostat.	12. Informační systémy – prezentace praktických příkladů
13. Komerční využití environmentálních informačních systémů, spolupráce soukromé sféry, státní správy a samosprávy.	13. Informační systémy – prezentace praktických příkladů
14. Časová rezerva a nejnovější aktualizace problematiky.	14. Informační systémy – prezentace praktických příkladů

Environmentální informatika



Praktická část – cvičení

Praktická část výuky environmentální informatiky je zaměřena na *zpracování environmentální charakteristiky zvoleného zájmového území*. Studenti mají za úkol z veřejně dostupných internetových zdrojů pro zvolené zájmové území vyhledat informace ze všech oblastí životního prostředí a pomocí nich popsat a kriticky zhodnotit klady a nedostatky životního prostředí území.

Charakteristika by měla vymezit zájmové území, popsat a charakterizovat přírodní složky životního prostředí s jeho antropickými složkami a provést souhrnnou analýzu kladů a záporů zájmového území, možnosti a limity dalšího rozvoje jeho životního prostředí.

Prvním krokem při zpracování environmentální charakteristiky je proto výběr zájmového území. Studentům je při zadávání doporučeno, aby si vybrali území, které znají, tj. buď oblast jejich bydliště či narození, místo, kam často jezdí (k příbuzným, na dovolenou, na chatu, je jim blízké z důvodů jiných zájmů atd.). Území musí obsahovat jak intravilán, tak extravilán a jeho velikost je přibližně 20×30 km, tj. je dosti velké na to, aby topografie terénu, rozložení sídel a další prvky území tvořily dostatečně pestrý celek pro popis a analýzu.

Na jednotlivých cvičeních je vždy studentům poskytnut výběr hlavních internetových adres domácích i zahraničních serverů, na nichž jsou prezentovány environmentální informace některé dílčí oblasti životního prostředí (např. výsledky monitoringů ovzduší, vod, půdy, biodiverzity, ekologických rizik a zátěží, urbanizace a průmyslová utilizace území, kanalizace a vodovody, turistická utilizace, historické památky, zdravotní rizika, nebezpečné výrobky apod.). Informace jsou uváděny jak v číselné (tabulkové) podobě, tak zpracované v mapách (geografické informační systémy – GIS). Úkolem studentů je prostudovat obsah a objem informací a vybrat informace relevantní pro zájmové území. Takto postupně sesbíraný soubor údajů mají aplikovat na zájmové území a vytvořit jeho popis a analýzu.

Studenti prezentují zpracovanou environmentální charakteristiku zájmového území a obhajují ji před auditoriem svých kolegů na cvičeních v druhé polovině semestru. Zkušenosti z obsahu a úrovně zpracování studentských prezentací jsou uvedeny dále.

Na prvních cvičeních je doporučena hrubá rámcová struktura charakteristiky zájmového území. Úkolem studenta je tuto strukturu obsahově zachovat (může např. dle svého uvážení pozměnit sled jednotlivých částí) důležité a podstatné složky životního prostředí, které jeho území charakterizují, nevynechat a seřadit je v logickém pořadí (tj. pracovat systematicky, nepřeskakovat z jednoho tématu na druhé, vytvořit ucelený a souvislý popis).

Doporučená rámcová struktura charakteristiky zájmového území:

- Vymezení zájmového území.
- Popis zájmového území:
 - Identifikace a zařazení území dle statistických jednotek.
 - Dopravní cesty (dálnice, silnice 1. a 2. třídy + podélný sklon, železnice, vodní cesty, hraniční přechody).
 - Vybavenost obcí (plynifikace, kanalizace, nemocnice), kvalita koupacích vod, hustota osídlení.
 - Staré ekologické zátěže.
 - Geomorfologické zařazení ZÚ.
 - Geologický podklad a pedologie ZÚ.
 - Krajinový pokryv, typologie krajiny ZÚ.
 - Fytogeografické členění, potenciální přirozená vegetace ZÚ.
 - Chráněná území (velkoplošná včetně zonace, maloplošná).
 - Biosférické rezervace, NATURA 200, přírodní parky.
 - Územní systémy ekologické stability.
 - Chráněná území přirozené akumulace vod.
- Indikátory ŽP.
- Stav ovzduší (emise, imise).
- Stav vody a vodních toků.
- Stav geosféry a pedosféry.
- Stav biosféry a její ochrana, biodiverzita.
- Koncepce a záměry – SEA/EIA.
- Socioekonomická omezení zájmového území.
- Odpadové hospodářství.
- Naučné a turistické využití zájmového území.
- Shrnutí a analýza environmentálního stavu, bariéry a možnosti rozvoje zájmového území.

Zkušenosti z výuky

Při výuce předmětu Environmentální informatika a reporting byly výše uvedené změny uplatňovány postupně. V současnosti je stav v obsahu a rozsahu výuky předmětu přibližně na takové úrovni, která byla popsána výše. Obsah je stále průběžně doplňován a přepracováván podle současné situace v oboru a podle reakcí studentů při výuce.

V teoretické – přednáškové – části nejsou pro nejbližší období plánované další změny. Základy informatických teorií a jejich aplikace na monitoring složek životního prostředí a zpracování a prezentaci environmentálních informací jsou přednášeny v dostatečné míře, aby studenti o oboru získali základní informace, které mohou aplikovat v praxi.

Závěrečné přednášky, prezentace skutečných informačních systémů, jsou u studentů (na rozdíl od teorií) vcelku oblíbené a mnohdy o prezentovaných informačních systémech rozsáhle diskutují. Prezentovány byly např.: informační zabezpečení v práci Chráněné krajinné oblasti Pálava, informační systém svozu odpadu a sledování provozu vozidel, Řídicí informační systém Dopravního podniku města Brna (podle zkušenosti jsou pro studenty oba dopravní informační systémy zvláště zajímavé), informační systém municipalitní lesní společnosti. Externí přednášky za poslední dva roky přednesli RNDr. Mojmir Vlašín (biomonitoring) a Ing. Vejsada (SW firma HA-SOFT Lesní hospodářský plán, Evidence mezd a výroby lesního podniku). Pro příští semestr je plánována prezentace CENIA (MŽP).

Praktická část předmětu, environmentální charakteristika zájmového území, je ve výuce aplikována poslední dva roky. Studenti na takový způsob práce nejsou připraveni a je jim proto nutno vysvětlit postup práce na úkolu, strukturu výsledku (prezentace) a postupy práce pro získávání a vyhodnocování informací. Zvláště závěr, analýza kladů a záporů životního prostředí zájmového území je pro studenty nepříjemná. Velká většina z nich dokáže informace na internetových serverech vyhledat, ale podstatně horší dovednosti mají při výběru relevantních informací – vztahujících se k zájmovému území a jeho podstatnému okolí, a poté k jejich analýze. Pravděpodobnou příčinou je to, že většina časově předcházejících absolvovaných předmětů studia je pojatá spíše faktograficky, tj. prezentuje sumu poznatků a neučí s poznatky pracovat, odvozovat souvislosti a vazby, vyhledávat závislosti apod. Také syntéza a návrhy opatření do budoucna (na základě provedené analýzy) činí studentům velké problémy. Pokud v zájmovém území není nějaký výrazný problém (např. nefungující veřejná doprava, staré doly, výrazné znečištění vod nebo ovzduší apod.), vyznívají návrhy opatření jen všeobecně a povrchně.

Podle zkušeností lze prezentace environmentálních charakteristik zájmového území rozdělit zhruba do tří skupin.

První skupina (asi 10–15 %) jsou prezentace studentů, kteří své zájmové území opravdu dobře znají, mají k němu často i výrazně kladný citový vztah. O problémy území se zajímají a sestavení environmentální charakteristiky jim umožňuje poznat a pochopit fungování území jako systému se všemi jeho vazbami a závislostmi (ať už kladnými, nebo zápornými). Pro sestavení charakteristiky používají celou škálu informačních zdrojů od nadnárodních serverů (FAO, EU atd.) přes servery státní správy (portal.gov.cz, MŽP, MZe atd.) až po servery regionální (kraje) a odborné (geologie, USES, GISy krajů a obcí atd.). Toto poznání studentům potom umožňuje odpoutat se od jednostranného nebo specializovaného pohledu (např. od pouze biologických aspektů významné chráněné lokality) a pochopit území jako celek. Také skladba environmentální charakteristiky území bývá vyvážená, obsahuje jak popis přírodních, tak i humánních složek životního prostředí. Výsledná analýza limitů území a návrhy na zlepšení současného stavu jsou zpravidla kvalitní, poučené a konkrétní.

Druhou skupinou (asi 30–40 %) jsou prezentace, kdy si studenti sice vyberou pro ně známé zájmové území, ale jejich vztah k němu a k problémům v něm je spíše neutrální. Takoví studenti se zpravidla při tvorbě environmentální charakteristiky přísně drží doporučené rámcové struktury charakteristiky zájmového území. Jednotlivé body struktury svědomitě naplňují konstatováním faktů a informací získaných z doporučených internetových serverů, nevyhledávají však mezi fakty vztahy a interakce. Celkové vyznění prezentace environmentální charakteristiky je ploché a nevýrazné, závěrečná analýza limitů i kladů zájmového území i návrhy na opatření do budoucna jsou povrchní, nekonkrétní a jen v obecné rovině.

Zbytek prezentací jsou práce studentů, kteří nějakým způsobem nesplní zadání úkolu tvorby environmentální charakteristiky zájmového území a musí ji přepracovat, protože svou prezentaci neobhájili.

Buď používají pro tvorbu environmentální charakteristiky konkrétního zájmového území pouze údaje a indikátory s nadregionální platností, takže popisy a závěry nemohou mít platnost pro konkrétní území (jedná se zpravidla o celorepublikové průměrné hodnoty indikátorů kvality životního prostředí). Studenti si v takovém případě nedají práci s vyhledáváním podrobných údajů na doporučených serverech, případně ignorují servery regionální (krajské atd.).

Nejčastějším případem nesplnění zadání environmentální charakteristiky zájmového území bývá neúměrná preference některých složek životního prostředí na úkor složek jiných. Příkladem může být velmi podrobná charakteristika dějinného vývoje území včetně popisů historických památek, důkladný popis veřejných služeb (silnice až po úroveň 3. třídy, plynofikace, vodovody a kanalizace, zdravotní střediska a nemocnice, turistické a naučné stezky atd.), ale současně absence jiných složek životního prostředí (např. přírodních). Taková charakteristika území potom vyznívá nevyváženě a jednostranně.

Velmi malé procento prací studentů je takového rázu, že nesplní zadání úkolu vůbec (zájmové území je špatně vytyčeno – např. jen intravilán, chybí údaje o jednotlivých složkách životního prostředí zájmového území – např. údaje o kvalitě ovzduší, vod atd., chybí výsledná analýza nebo návrhy opatření apod.).

Závěr

Kvalita životního prostředí výrazně ovlivňuje lidské zdraví, životní pohodu, spokojenost a pracovní výkonnost. Poznání celkového komplexu životního prostředí umožňuje environmentální informatika zpracováním dat monitoringu jednotlivých složek životního prostředí, zapamatováním a vhodnou prezentací pomocí nástrojů ICT. Takové informace, které jsou veřejně dostupné na internetových serverech různých organizací (světových, evropských, národních i regionálních), lze velmi dobře využít pro komplexní popisy a analýzy konkrétních území s cílem zachování úrovně a případně rozvoje kvality životního prostředí v nich.

Výuka environmentální informatiky na fakultě životního prostředí dává studentům základní vědomosti o teoretických a legislativních základech oboru, o jeho významu a využití, včetně praktických příkladů reálných informačních systémů podniků i státních institucí. Dále poskytuje návod pro vyhledávání a selekci pro určité území

relevantních informací s cílem popsat a analyzovat vzájemné interakce, limity a možnosti rozvoje daného území pro zvýšení kvality přírodních i antropogenních složek životního prostředí.

Literatura

- HRADEC, J. *Informační systém indikátorů životního prostředí. Vznik a souvislosti*. [online]. Praha: MŽP, 2003. [cit. 7. 10. 2009]. Dostupné z: <www.env.cz/www/documents.nsf/>.
- HŘEBÍČEK, J. *Studijní materiály předmětu FI:PV044 Environmentální informační systémy*. [Informační systém Masarykovy univerzity, online]. Brno: Masarykova univerzita. [citováno 8. 10. 2008]. Dostupné z: <<http://is.muni.cz/el/1433/podzim2008/PV044/um/?lang=cs;fakulta=1433;obdobi=4384;kod=PV044;predmet=455048;info=1>>.
- KLEINDIENST, H.; KLINGE, T.; KRAPP, H. Public access to environmental information. In *Sustainability in the Information Society: proceedings of 15th International Symposium Informatics for Environmental Protection*. Zuerich, Schwitserland: 2001, 10-12 October. p. 255-564.
- MILNEOVÁ, S. *Ekologická informatika*. Praha: VŠE Praha, 2002. Skripta. *Zákon č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí*.

ENVIRONMENTAL INFORMATICS IN EDUCATION OF PROTECTION OF THE ENVIRONMENT

Abstract: Information and communication technology diffuse through the whole of our current practices and (hidden or openly) form all our life. Just in the media, at political, economic and scientific level, and often even in normal conversation among people is the environment of the globe very frequented and discussed question. The results of the environment monitoring (natural and human components too) in Czech Republic are published at numeric form (in the form of from field measurements data and derived indicators) and GIS form at any servers of various levels of public administration. Education at university level introduce students into theoretical principles of information technologies and their projections to the field of environmental monitoring, environmental legislative and information systems in Czech Republic and EU and systems of environmental information presentations in public administration and NGOs. Practically are students trained at selection of public available information and their application to the description and condition analysis of interest territory including suggestion of further development of territory.

Key words: education, protection of the environment, ICT, environmental information, public information

VÝZNAM STROMŮ PRO ZDRAVÉ ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ

Drahomíra HOLUBOVÁ

Abstrakt: Příspěvek pohledne do problematiky projektového vyučování, nastíní úkol ekologických projektů a pro ilustraci naznačí námět matematických environmentálních projektů, ve kterých učitelé s žáky mohou na ukázkách určených k realizaci během školního roku (na vycházkách, výletech, ve škole v přírodě aj.) ověřovat i demonstrovat ekologické poznatky v praxi.

Klíčová slova: projektové vyučování, RVP, environmentální výchova, životní prostředí

1. Úvod

Jeden z hlavních cílů vyučování matematice je naučit žáky využívat teoretické poznatky v praktickém životě. To znamená, že již v MŠ a dále pak na ZŠ je třeba vytvářet a navozovat s dětmi v matematice takové (modelové) situace, které ukazují pravdivě odraz našeho životního prostředí, jeho ekologické problémy a naznačují možná řešení matematickými prostředky v reálných situacích.

Protože RVP ZV, který platí na základních školách od září roku 2007 a současně studenti a budoucí učitelé již podle něj začnou učit, předpokládá, že se ve školách bude více času věnovat environmentální výchově, řešení aktuálních problémových otázek současného ekologického světa nejen v samostatných předmětech ekologie, ale i v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů (tzn. také v matematice).

2. Projekty s ekologickou tematikou

Nově formulované úkoly vzdělávání pro 21. století kladou důraz na rozvíjení všech stránek osobnosti tak, aby žáci lépe porozuměli světu, v němž žijí, získali znalosti a dovednosti důležité pro život v rychle se měnícím světě. Umožňují zavádět do vyučování matematiky různé nové formy, především projektovou výuku.

Důležitým požadavkem environmentální výchovy v matematice je propojení rozptýlených poznatků a utváření integrovaného pohledu na danou problematiku. Matematika by měla poskytovat žákům jednoduché a názorné prostředky k popisu

kvantitativních stránek světa, jak ho poznávají v běžném životě i v ostatních vyučovacích předmětech. Učí samostatně pozorovat a popisovat okolní prostředí, vztahy lidí k prostředí, získávat a třídit informace týkající se ekologické problematiky, získané poznatky kriticky zvažovat v jejich souvislostech, domýšlet možné důsledky různých lidských aktivit (pozitivních i negativních), nápaditostí a tvořivostí podněcuje zájem o způsoby řešení ekologických problémů. Matematika tak vede žáky k tomu, aby se aktivně podíleli na ochraně životního prostředí.

Pro ilustraci je uveden příklad matematického projektu s ekologickou tematikou.

3. Výukový projekt: Tajemství stromů

Věková skupina: žáci 5. ročníku

Časová dotace: 1–2 dny

Úkol: ochrana zeleně

Vstupní motivace: Žáci z encyklopedií vyhledávají zajímavosti o lese i pomocí čísel

Výchovně vzdělávací cíl:

Děti si uvědomí důležitost stromů na naší planetě a svou možnou účast na ochraně zeleně ve svém okolí. Uplatní teoretické znalosti v praxi a spolupracují ve skupinách.

Matematika

- procvičí početní operace v oboru do milionu
- zpracovávají data z praktického života
- složitější početní operace řeší pomocí kalkulátoru
- převádějí jednotky objemu, hmotnosti a délky
- pracují se zlomky

Český jazyk

- žáci napíší příběh stromu
- písemně zformulují a vyjádří své přání stromu

Přírodověda

- žáci poznávají druhy stromů dle kůry, listů, semenáčeků
- pracují s atlasy

Výtvarná výchova

- děti se seznámí s frotáží kůry stromů
- vyrobí – kaširují strom ve třídě ze starých výkresů (skřítky či víly jako ochránce stromů)

Pracovní činnost:

- děti vyrábí ruční papír (recyklace papíru)
- zasadí s učitelem strom (musejí však mít povolení od obce!!!)

Pomůcky: použité výkresy a čtvrtky, lepidlo, balící papír A1, papír, rudka nebo uhlí, encyklopedie, atlas stromů a semenáčeků, sešit na záznam projektu, šátky, materiál a pomůcky na výrobu ručního papíru

O lese

Les je bohatý ekosystém, společenství stromů, bylin, mechů, lišejníků, půdních mikroorganismů, zvířat, hmyzu, ptáků atd.

Zabezpečuje koloběh vody, je její zásobárnou (měsíčně může zadržet až 200 litrů na m²) Stromy jsou bojovníky proti skleníkovému efektu a globálnímu oteplování, pohlcují oxid uhličitý (z aut, továren) a vydávají kyslík (1 ha jehličnatého vzrostlého lesa za 1 rok až 30 tun kyslíku, listnatý les o polovinu více). Stejně tak jako les má svůj význam i každý jednotlivý strom (např. urostlý buk na louce s množstvím dřer, skryší a dutin či javor na městské ulici). Stromy jsou krásné už proto, že jsou – ať je to na dvorech, ve stromořadích, u božích muk, uprostřed náměstí... Potřebujeme stromy – nejen fyzicky, ale také vidět je, cítit, dotýkat se jich.

Např. listová plocha mohutného stromu pohltí během léta přibližně 12 kg oxidu siřičitého. Stoletý buk s 9 000 listy spotřebuje za 1 hodinu 15 až 16 kg oxidu uhličitého (tolik, kolik za 1 hodinu vydýchá téměř 16 lidí). Uvolní 1,7 kg kyslíku (množství, které spotřebují asi 3 lidé za celý den).

Snižují teplotu, zmírňují horka – hektar vzrostlého lesa odpaří za jediný den nejvýše 30 000 litrů vody a zpřjemňuje ovzduší. Pohlcují prach, fungují jako zelené vysavače, za rok může hektar lesa pohltit desítky tun prachu (jedle nejméně 32 tun, borovice až 36 tun, dub průměrně 56 tun, buk více než 63 tun). Ničí bakterie a odpuzují hmyz (některé druhy) díky látkám, tvořícím určitý ochranný obal (např. dub, jedle, borovice, lípa, klen, topol, jablono a další). Hmyz od sebe odpuzuje ořech, střemcha, borůvka, topol.

Každý člověk který ztratí vazby ke stromu, ztrácí něco důležitého. Stromy nás těší i svým tvarem, svými barvami a krásou, mají tedy také estetickou funkci. Můžeme si pod nimi odpočinout, nadýchat se vzduchem, který zeleň obohatila kyslíkem, vidět, kolika živočichům je strom přítelem.

Vlastní průběh projektu:

1. Dřevěná baba – honěný se před babou zachrání dotykem na něco dřevěného
2. Motivační rozhovor
 - Co v této místnosti je vyrobeno ze dřeva?
 - Co mimo tuto místnost je vyrobeno ze dřeva?
 - Odkud se dřevo bere?
 - Co jiného lze ze dřeva vyrobit?
 - Kolik papíru denně každý z nás spotřebuje? (každý počítá sám za sebe v A4).
3. Kdo z vás používá papír dvakrát? Vrátime papír do jeho původního tvaru, vytvoříme strom. Výroba stromu z použitých výkresů na balicí papír A1 (podle počtu dětí rozdělí práci na několik skupin, vznikne více stromů).
4. Práce ve skupinách – matematické pracovní listy

Za správně vypočítané příklady získají děti písmena citátu: **Važte si stromů, jsou to ctihodné bytosti!** (Nemusí se všechna cvičení vypracovat najednou, ale po částech.)

Téma: Bez stromů by nebyl život na této planetě

Stromy při fotosyntéze odebírají ze vzduchu oxid uhličitý a vracejí do něj kyslík

- Stoletý buk je vysoký kolem 25 m, s korunou v průměru 14 m a zakrývá na zemi plochu 150 m². Tento strom vydá za 1 hodinu tolik kyslíku, že by stačil k dýchání 10 lidem na celý den. Kolik je zapotřebí takových buků, aby kyslíkem vyrobeným za 1 hodinu zásobily 1 186 855 obyvatel Prahy na celý den? Počet obyvatel zaokrouhli na statisíce.

[1 200 000: 10 = 120 000 buků pro obyvatele Prahy... **VAŽ**]

- Jakou plochu by tyto buky zabraly?

[120 000: 150 = 18 000 000 m²...**TE**]

- Automobily v Praze při spalování pohonných hmot spotřebují obrovské množství kyslíku. Podle hustoty provozu vozidel může spotřeba kyslíku za den převýšit základní spotřebu obyvatel Prahy až 87krát. Kolik buků je třeba k produkci takového množství kyslíku?

[120 000. 87 = 10 440 000 buků...**SI**]

- Pro kolik lidí vydá jeden buk kyslíku za 5 pracovních dnů?

[(10.24).5 = 1 200 – vytvoří kyslík pro 1 200 lidí...**STR**]

- V kterých měsících produkují listnaté stromy kyslík?

[od května do října...**OMŮ**]

- Pro kolik lidí by přibližně vyrobil kyslík starý dub letní za hodinu, pokud by měl korunu asi 2krát košatější než buk? Proveď odhad.

[2.10 = 20 lidí...**JS**]

- Vysvětli pojem fotosyntéza.

[proces v zelených rostlinách, při kterém vzniká kyslík...**OU**]

Stromy jsou důležitým regulátorem teploty a klimatu

- Náš stoletý buk odpaří ve slunečném dni až 400 litrů vody. Kolik hektolitrů odpaří v tomto dni 5 takových buků?

[5.400 = 2 000 litrů = 20 hl...**TO**]

- Jeden hektar lesa odpaří za 1 hodinu až 350 litrů vody. Co je to hektar?

[čtverec o stranách 100 m, 10 000 m²...**CTI**]

- Kolik hektarů lesa odpaří za 1 hodinu 1 400 litrů?

[1 400:350 = 4 ha lesa...**HOD**]

- Kolik hektolitrů odpaří 100 hektarů lesa za 3 hodiny?

[(100.350).3 = 1 050 hl...**NĚ**]

Stromy zachycují prach a mikroorganismy

- Hektar smrkového lesa dokáže vázat až 32 tun popílku. Kolik je to kilogramů?

[32 000 kg popílku...**BY**]

- Bukový les na téže ploše dokonce dvakrát tolik. Kolik tun popílku dokáže tedy zachytit?

[32.2 = 64 t popílku...**TO**]

- Jak může prach škodit lidem a zvířatům?

[zanešení horních cest dýchacích a plic...**S**]

Stromy snižují hluk. Působí jako protihluková bariéra.

- Až $\frac{1}{4}$ hluku je pohlcována mezi jejich listím. Pokud rušná ulice má 80 decibelů, jaká je potom tedy její hodnota v decibelech díky stromům?

[$80 - (80 : 4) = 60$ decibelů...T]

Stromy svými kořeny zpevňují půdu

- Kořen dubu, borovice, ořešáku dosahuje délky 6 000 mm. Kolik je to metrů?

[6 m...!]

Úkoly pro rychlíky

- Nejvyšší zjištěný smrk je starý (25.21) let. Vynásob čísla a zjistíš jeho věk.

[$21.25 = 525$ let]

- Smrk může dosáhnout výšky 60 000 mm. Kolik je to metrů?

[$60\,000\text{ mm} = 6\,000\text{ cm} = 600\text{ dm} = 60\text{ m}$]

- Nejvyššího věku 800 let se u nás dožívá dub letní. V jakém roce musel vyklíčit ze semena, když je mu tento rok 800 let?

[$2004 - 800 = 1\,204$]

- Stromy se kácí v tzv. mýtním věku – 100 let. Dejme tomu, že tvůj dědeček je o 50 let starší než ty (10 let). Pomáhal sázet les, když byl dvacetiletý student. Jak starý budeš ty, až se bude tento les kácet?

[70 let]

5. Matematické úkoly mohou být prokládány činnostmi ve třídě:

- dramatická etuda s bočním vedením – SEMÍNKO
- ve skupinách si přečíst Miminka stromů: děti pojmenovávají semenáčky
- poznávat kůry stromů na fotografiích

6. Činnosti v lese:

- hledej strom: jeden ze dvojice má zavázané oči, druhý ho dovede k nějakému stromu, nevidící žák si ho ohmatá. Poté ho kamarád odvede o kousek dál, nevidící si sundá šátek a snaží se podle hmatu najít strom, u kterého byl. Výměna dvojic.
- semenáčky: děti hledají semenáčky, pojmenovávají a snaží se je zakreslit na papír
- frotáž kůry již dospělého semenáčku
- frotáž listu nebo jehličí

7. Činnosti ve třídě:

- ve skupinách si děti vytvoří záznamový sešit z projektu – HERBÁŘ STROMŮ
– nalepí si frotáže z lesa (semenáček + jeho kůra + jeho list + název, datum záznamu a lokalita sběru)
- výroba ručního papíru jako ukázky recyklace papíru
- každé dítě napíše příběh stromu, v rámci skupiny vyberou jeden příběh a zdramatizují ho (tato činnost by měla být uskutečněna první den, aby se děti mohly řádně připravit na dramatizaci a druhý den na závěr projektu ji zrealizovat)

8. Závěr projektu:

- děti společně s učitelem zasadí strom

- každé dítě mu na papír jako sudička napíše přání do života, tato přání pověsíme na recyklované stromy vytvořené na začátku projektu ve třídě
- své pocity z projektu a nové poznatky děti napíší do záznamového sešitu, vlepí své příběhy
- závěrečná dramatizace ve skupinách – PŘÍBĚH STROMU

4. Průřezová témata v RVP

Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.

Obsah průřezových témat doporučený pro základní vzdělávání je rozpracován do tematických okruhů. Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.

Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV. Všechna průřezová témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku.

Průřezová témata je možné využít jako součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata.

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

5. Environmentální výchova v RVP – průřezové téma

Environmentální – vztahující se k životnímu prostředí (z angl. environment = prostředí, životní prostředí).

Environmentalistika je nauka o životním prostředí, využívá poznatků vědního oboru ekologie, zkoumá mechanismy působení člověka na ekosystémy, zabývá se prevencí znečišťování životního prostředí, nápravou vzniklých škod a prevencí nežádoucích zásahů; environmentalistika zahrnuje např. také ochranu přírody, monitoring složek životního prostředí, využívání přírodních zdrojů, nakládání s energiemi, péči o zdraví lidské populace apod.

Environmentální výchova podle RVP vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí.

- Vede jedince k aktivní účasti na ochraně a utváření prostředí.
- Poskytuje znalosti, dovednosti a pěstuje návyky nezbytné pro každodenní žádoucí jednání občana vůči prostředí.

- Napomáhá rozvíjení spolupráce v péči o životní prostředí na místní, regionální, evropské a mezinárodní úrovni.
- Učí komunikovat o problémech životního prostředí, vyjadřovat, racionálně obhajovat a zdůvodňovat své názory a stanoviska.
- Vede k odpovědnosti ve vztahu k biosféře, k ochraně přírody a přírodních zdrojů.
- Podněcuje aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k prostředí.
- Vede žáky k uvědomění si základních podmínek života a odpovědnosti současné generace za život v budoucnosti.

6. Závěr

Cílem projektové metody je řešit úkol, který je konkrétní, má smysl, je reálný, vychází ze života a po zpracování se do něj zase vrací. Práce na projektu dává žákům možnost uplatnit se podle svých možností, spolupracovat s ostatními a být jim prospěšný, zažít pocit úspěchu ale i významu vzdělávání. Děti se učí nikoliv jen pro budoucí život, ale učí se žít právě teď, v tomto okamžiku. Učí se poznávat sebe i jiné, znát svou cenu a uplatnit se.

Pomocí projektové výuky je možné překonávat strnulost zažitých forem a metod vyučování, odtrženost od životní skutečnosti, nezáživnost odborných výkladů a pamětného učení bez souvislostí a z toho plynoucí nízký zájem dětí o učení.

Projektové vyučování je náročná forma výuky, která vyžaduje hodně času na přípravu i mnoho odborných znalostí a organizačních schopností v práci učitele.

Literatura

- BIANKI, V. *Lesní noviny*. 5. vydání, Praha: Lidové nakladatelství, 1980, 319 s.
- DEMEK, J.; HORNÍK, S. *Planeta Země a její krajiny. Zeměpis*. 1. vydání, Praha: SPN, a.s., 1997, 96 s.
- GARDNER, P. et. al. *Zeměpis světa. Encyklopedie*. Praha: Columbus, 1994, 512 s.
- HOLUBOVÁ, D. *Environmentální výchova ve vyučování matematice*. 1. vydání, Brno: MU v Brně, 2004, 66 s.
- Kolektiv: *Živel oheň – energie*. 1. vydání, Praha: Agentura Koniklec, 2004, 322 s.
- Ministerstvo životního prostředí ČR: *Statistická ročenka životního prostředí České republiky 2004*. 1. vydání, Praha: MŽP ČR, 2004, 541 s.

MEANING OF TREES FOR THE HEALTHY ENVIRONMENT

Abstract: The presentation shows problems of project education, outlines target of environmental projects and shows basic of mathematics environmental projects. Teachers and students can, with help of tasks used during school year (on walks, trips, in

school in nature, etc.), demonstrate environmental findings. The paper presents the topic in the context of the Framework Educational Program and Environmental Education, as its cross-sectional theme.

Key words: project education, FEP, Environmental Education, environment

RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY PRO ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVA – VZDĚLÁVÁNÍ KE ZDRAVÍ

Pavel VYLEŤAL

Abstrakt: Zdraví je nejdůležitějším atributem kvalitního společenského soužití, kde zejména záleží na jeho uchopení a obsahu. Je nutným předpokladem pro směřování každého jedince (individuality, osobnosti) ve společnosti k fyzické a psychické pohodě. Jeho vychýlením dochází k nezdravému obrazu života celkové populace. S ohledem na zmíněné je obzvláště důležité se zabývat vazbami mezi zdravím společnosti a výchovou ke zdraví. S uvedenou problematikou, s jejím vymezením a podstatou pomáhá především výchova a vzdělávání. Ke zmíněnému obeznamování se s uměním, jak se o sebe a druhé starat, aby byl naplněn princip zdravého a udržitelného života, dochází v průběhu našeho celého žití. Příspěvek autora se detailně zabývá analýzou Rámcových vzdělávacích programů pro odborné vzdělávání, v nichž se zaměřuje na oblast výchovy ke zdraví. Systematicky zpřehledňuje jmenovanou problematiku. Upozorňuje na nedostatky a nabízí možná řešení. Přehled uvádí do kontextu s „Dlouhodobým programem zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR – Zdraví pro všechny v 21. století“.

Klíčová slova: zdraví, Rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělávání výchova ke zdraví, vzdělávání, „Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR – Zdraví pro všechny v 21. století“

Úvod

Zdraví je jedním z nejdůležitějších atributů kvalitního společenského soužití. Je nutným předpokladem pro směřování každého jednotlivce (člověka, individuality, osobnosti) ve společnosti k jeho fyzické a psychické pohodě. Jeho vychýlením dochází k nezdravému obrazu života celkové populace. S ohledem na zmíněné, je obzvláště důležité zabývat se vazbami mezi zdravím jednotlivce ve společnosti a výchovou (vzděláváním) ke zdraví. S uvedenou problematikou, s jejím vymezením a podstatou, pomáhá především samotný výchovně-vzdělávací proces (edukační realita). K obeznamování se se zásadami, jak se o sebe a druhé starat, aby byl naplněn princip zdravého a udržitelného života, dochází v průběhu našeho celého života.

Příspěvek se zaměřuje na tzv. vzdělávací oblast „Vzdělávání pro zdraví“, která je jedna ze sedmi vzdělávacích oblastí vymezených v obsahu Rámcových vzdělávacích programů pro odborné vzdělávání (dále jen RVP OV). S užitím metody analýzy dokumentů a komparace autor provedl za 1. rozbor obsahu a časových dotací jmenované vzdělávací oblasti u každého RVP OV individuálně a za 2. porovnal zjištěné údaje, zaměřené na uvedenou vzdělávací oblast, v rámci celého spektra RVP OV. Na základě jednotlivých zjištění mezi jednotlivými programy jsou navrhována některá dílčí opatření pro zlepšení stávajícího stavu. Provedená analýza a komparace je uváděna do kontextu s „Dlouhodobým programem zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR – Zdraví pro všechny v 21. století“ (dále jen PROGRAM).

„Jedním z (z mnoha) nejvýraznějších faktorů určujících zdraví je ve vyspělých státech s tržní ekonomikou socioekonomická úroveň lidí spojená s vysokou úrovní vzdělání“ (PROGRAM, str. 2). Je tedy očekávané, že právě vzdělání bude nástroj, který bude podporovat a spoluutvářet tzv. „společenskou objednávku“ na péči o zdraví a ochranu zdraví. Není rozhodující jen dosažení samotné vzdělanostní úrovně (např. středoškolské, vysokoškolské či jiné), ale je důležité, aby došlo k co nejrovnoprávnějšímu seznámení se s informacemi, které mají blízký vztah ke zdraví jedince – žáka a ovlivňují je, a to minimálně v intencích jednotlivých stupňů vzdělání (například v rámci odborného vzdělávání). Uvedený předpoklad rovného přístupu k informacím by měl dojít naplnění například již při samotné tvorbě curiculárních dokumentů, kdy je očekáváno z hlediska vzdělávání pro zdraví, že uvedené oblasti budou nastaveny tak, aby došlo ke zvýšení úrovně kvalitativního soužití ve společnosti v plném rozsahu.

1. Zdraví 21

Zdraví je jednou z nejvyšších hodnot člověka a celé společnosti. Zejména na konci 20. století a s počátkem 21. století s ohledem na převážně zhoršující se obecně podmínky života na zemi se stále více rozebírá problematika zdravého vývoje a rozvoje populace. Uvedenému se věnuje velké úsilí na všech stupních společenského života. „Na 51. světovém zdravotnickém shromáždění v květnu 1998 se členské státy Světové zdravotnické organizace usnesly na deklaraci HEALTH 21 (ZDRAVÍ 21), která formulovala základní politické principy péče o zdraví v jeho nejširších společenských souvislostech“ (PROGRAM, str. 1).

Členské státy (včetně České republiky) se usnesly na jmenované deklaraci, v jejímž rámci definovali cíle: a) ochrana a rozvoj zdraví lidí po jejich celý život, b) snížení výskytu nemocí i úrazů, c) omezit strádání, které nemoci a úrazy lidem přinášejí.

„Zdraví je v deklaraci, obdobně jako v české ústavě, stanoveno jedním ze základních lidských práv a jeho zlepšování hlavním cílem sociálního a hospodářského vývoje. Uskutečňování této zásady vyžaduje spravedlnost a solidaritu, všeobecný přístup ke zdravotním službám, založeným na současných vědeckých poznatcích, dobré kvalitě a udržitelnosti pozitivního rozvoje. Deklarace byla přijata, aby zdůraznila a podpořila program Světové zdravotnické organizace Zdraví pro všechny ve 21. století.“ (PROGRAM, str. 1) (...) „Pro členské státy Světové zdravotnické organizace je ZDRAVÍ 21 podnětem a návodem k vlastnímu řešení otázek péče o zdraví, k vlastním

cestám, jak dosáhnout 21 cílů společného evropského programu k povznesení zdravotního stavu národů a regionu“ (PROGRAM, str. 1). “

Dne 30. října 2002 Vláda České republiky vzala jmenovanou deklaraci zapracovanou do „Dlouhodobého programu zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva České republiky – Zdraví pro všechny v 21. století“ na vědomí, kdy jej po menších úpravách a zejména doplněním o odpovědné orgány (např. Ministerstvo zdravotnictví – MZ, ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – MŠMT aj.), které mají jednotlivé dílčí části ve své jurisdikci, zahrnula do legislativního rámce České republiky.

PROGRAM nastínil, že ke zdraví bude přistupováno jako k jedné z nejvýznamnějších společenských priorit. Některé jeho dílčí části budou zakomponovány i do dalších norem a dokumentů (poznámka autora: bylo by možné předpokládat, že dojde k zapracování např. do RVP OV). Vše s uvědoměním, že nebude-li se každý člověk (jedinec) cítit zdravý (v individuálních možnostech jeho genetické výbavy a společensko-vědeckého, zejména medicínského aj. poznání) a sebe-realizovaný v hospodářsko-sociálních a environmentálních interakcích, a to jak po fyzické (tělesné), psychické (duševně-duchovní), tak i po sociální stránce, nebude se poté ani společnost moci tzv. „zdravě“ rozvíjet.

Jedním s uváděných 21 cílů z deklarace HEALTH 21 a následně PROGRAMU je CÍL č. 4 „ZDRAVÍ MLADÝCH“, který ve svém podtitulu upřesňuje, že je zejména důležité „vytvořit takové podmínky, aby do roku 2020 mladí lidé byli zdravější a schopnější plnit svoji roli ve společnosti“ (PROGRAM, str. 20). Jmenovaný cíl je dále rozdělen na čtyři dílčí úkoly, kdy zejména první část je nutné ocitovat v plném rozsahu, protože se autor domnívá, že vystihuje celkový obraz oblasti výchovy (vzdělávání) ke zdraví. Dílčí úkol cíle č. 4. zní: „*Děti a dospívající mládež by měly být způsobilější ke zdravému životu a měly by získat schopnost dělat zdravější rozhodnutí*“ (PROGRAM, str. 20). Obě výše uvedené citace utvářejí vyváženou paralelu, že musí jít ruku v ruce pozitivní vývoj zdravotního stavu mladých lidí s jejich způsobilostí (což jsou obecně veškeré osobnostní a sociální kompetence a individuální předpoklady jedince), která jim následně umožní se v životě tzv. správně (tj. zdravě) orientovat, rozhodovat a chovat se tak, aby se vyvarovali negativních (tj. nezdravých) forem jednání. Těch, které mají za důsledek jejich ohrožení jak fyzického, tak i duševně-duchovního a sociálně-osobnostního stavu, tj. individuálního rozpoložení mladého člověka.

K utváření tzv. „zdravých kompetencí“, tj. např. vytváření životních osobnostních postojů, zdravého životního stylu, zdravého životního náhledu a způsobilosti k ochraně zdraví u mládeže (dětí, mladých osobností, žáků) má směřovat výchovu v první řadě zejména rodina. Institucionálním (školským) vzděláváním má docházet k podpoře a usměrňování těch žádoucích forem chování a jednání, které budou výše jmenované kvalitativně rozvíjet a upevňovat. Důležitým aspektem, proč se dále zabývat výše uvedenou jmenovanou problematikou, která má velmi blízký vztah k současné mládeži – žákům vzdělávajícím se na SOŠ a SOU, jsou nezdravé socio-environmentální interakce. To znamená, že zejména u mladých lidí převládá pasivní životní styl, trpí nedostatkem pohybu, podceňují rizika úrazů a nepříznivých účinků prostředí a vzrůstající tendence sociálně – patologických jevů (tj. kouření, nadměrná spotřeba alkoholu, zneužívání drog atd.). Mimo jiné ve zmíněném „PROGRAMU“ se uvádí,

že „nejrizikovější populační skupinou mládeže jsou učni“ (PROGRAM, str. 20) a žáci SOS (autorův dodatek, kdy vychází z mnoha známých výzkumných šetření zmíněné prokazující). Výše uváděné aspekty na školní výchovu a vzdělávání ke zdraví „jsou, či měly by být“ podchyceny ve vzdělávací oblasti „Vzdělávání pro zdraví“ v rámci jednotlivých RVP OV.

2. Analýza a komparace „Rámcových vzdělávacích programů odborného vzdělávání“ se zaměřením na vzdělávací oblast „Vzdělávání pro zdraví“

V rámci kurikulární školské reformy (2005) v České republice došlo k systémovým změnám, které se nevyhnuly žádnému ze stupňů vzdělání. Z hlediska tématu se autor blíže zaměřuje na odborné vzdělání, kde „pro každý obor vzdělání vznikl samostatný RVP a zároveň proběhla redukce počtu oborů na cca 275 šířeji koncipovaných oborů. Rámcové vzdělávací programy pro odborné školy byly připraveny v několika fázích v Národním ústavu odborného vzdělávání, poté je schválilo a vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy“ (NUOV, cit. 8. 6. 2011)

Analýza jednotlivých programů je zaměřena na obsahovou strukturu vzdělávací oblasti „Vzdělávání pro zdraví“, její stanovenou minimální týdenní dotaci vyučovacích hodin a dále také stanovenému minimálnímu rozsahu celkové výuky věnující se jmenované vzdělávací oblasti za dobu studia.

1) Rozsah obsahu vzdělávací oblasti „Vzdělávání pro zdraví“ má následující strukturu u jednotlivých kategorií (viz níže) oborů RVP OV (poznámka autora: „kategorie oborů vytvořil NUOV – Národní ústav odborného vzdělávání):

- ❖ **obory kategorie J** – 5 oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání (dokladem o dosažení stupně vzdělání je vysvědčení o závěrečné zkoušce). Struktura vzdělávací oblasti „Vzdělávání pro zdraví“:

1. Péče o zdraví;
2. Tělesná výchova;
3. Zdravotní tělesná výchova (pro žáky se zdravotním omezením).

Zjištění:

- 4 obory (Zubní instrumentářka, Obchodní škola aj.) mají doporučenou výše uvedenou strukturu v plném znění;
- 1 obor (Pedagogika pro asistenty ve školství – vzdělávání probíhá dálkovou nebo večerní formou studia) má doporučené první dva body z uvedené struktury, 3. bod není zařazen;

- ❖ **obory kategorie E** – 36 oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání (dokladem o dosažení stupně vzdělání je výuční list). Struktura vzdělávací oblasti „Vzdělávání pro zdraví“ je stejná jak u oborů předcházející kategorie.

Zjištění:

- všech 36 oborů v rámci kategorie E má doporučenou výše uvedenou strukturu.

- ❖ **obory kategorie H** – 83 oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání (dokladem o dosažení stupně vzdělání je výuční list). Struktura vzdělávací oblasti „Vzdělávání pro zdraví“:

1. Péče o zdraví
2. Tělesná výchova
3. Zdravotní tělesná výchova (je doporučena bez uvedené bližší specifikace, očekává se její zařazení do výuky pro všechny žáky).

Zjištění:

- všech 83 oborů v rámci kategorie H má doporučenou výše uvedenou strukturu.

- ❖ **obory kategorie M a L** – 110 oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání (dokladem o dosažení stupně vzdělání je vysvědčení o maturitní zkoušce). Struktura vzdělávací oblasti „Vzdělávání pro zdraví“:

1. Péče o zdraví;
2. Tělesná výchova;
3. Zdravotní tělesná výchova (podle doporučení lékaře).

Zjištění:

- 109 oborů v rámci kategorie M a L má doporučenou výše uvedenou strukturu;
- 1 obor (Pedagogika pro asistenty ve školství – vzdělávání probíhá kombinovanou nebo večerní formou studia) má doporučené první dva body z uvedené struktury, 3. bod nemá zařazen.

- ❖ **obory vzdělání poskytující střední a vyšší vzdělání v konzervatoři (obory kategorie M+P)** – 8 oborů (dokladem o dosažení stupně vzdělání je vysvědčení o absolutoriu v konzervatoři a diplom absolventa konzervatoře). Konání absolutoria se řídí § 90 zákona č. 561/2004 Sb. – školský zákon, a příslušným prováděcím právním předpisem, žáci mohou ukončit vzdělávání také maturitní zkouškou nejdříve po čtvrtém ročníku (§ 89 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. – školský zákon). Dokladem je vysvědčení o maturitní zkoušce). Struktura vzdělávací oblasti „Vzdělávání pro zdraví“:

1. Vztahy mezi lidmi a formy soužití;
2. Změny v životě člověka a jejich reflexe;
3. Zdravý způsob života a péče o zdraví;
4. Rizika ohrožující zdraví;
5. Hodnota a podpora zdraví;
6. Personální a sociální rozvoj
7. První pomoc.

Zjištění:

- struktura vzdělávací oblasti „Vzdělávání pro zdraví“ je stejná u 2 oborů (Hudba M/01, P/01) jak u oborů předcházející kategorie M a L;
- dále z kategorie M a P mají 4 obory (Zpěv M/01,P/01, Hudebně dramatické umění M/01,P/01) doporučený jen první bod z uvedené struktury (viz kategorie M a L), 2. a 3. bod nemají zařazen;
- zbývající 2 obory (Tanec M/01, P/01) mají doporučenou odlišnou strukturu vzdělávací oblasti „Vzdělávání pro zdraví“ (viz výše – struktura M+P).

- ❖ **obory kategorie L5 (nástavby)** – 33 oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání (dokladem o dosažení stupně vzdělání je vysvědčení o maturitní zkoušce).
Struktura vzdělávací oblasti „Vzdělávání pro zdraví“:

1. Zdravý životní styl (v rámci doporučená tělesná výchova);
2. Bezpečí člověka;
3. Kvalita mezilidských vztahů;
4. Zdravotní tělesná výchova (podle doporučení lékaře).

Zjištění:

- 32 oborů má doporučenou výše uvedenou strukturu;
- 1 obor (Technik modelových zařízení) bez uvedeného rámce doporučení.

2) Jednotlivé kategorie oborů RVP OV mají stanoveny minimální časové dotace (na týden a za celou dobu studia) na vzdělávací oblast „Vzdělávání pro zdraví“ (viz níže):

- ❖ **obory kategorie J** – 5 oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání (dokladem o dosažení stupně vzdělání je vysvědčení o závěrečné zkoušce):

Zjištění:

- 4 dvouleté obory (Zubní instrumentářka, Obchodní škola aj.), (denní formou studia) s dotací minimálně 3 hodin na vzdělávací oblast „Vzdělávání pro zdraví“ za týden, s dotací 96 hodin za celkovou dobu studia;
- 1 dvouletý obor (Pedagogika pro asistenty ve školství) realizovaný dálkovou nebo večerní formou studia s dotací minimálně 30 konzultací na vzdělávací oblast „Vzdělávání pro zdraví“ za celkovou dobu studia.

- ❖ **obory kategorie E** – 36 oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání (dokladem o dosažení stupně vzdělání je výuční list):

Zjištění:

- 11 dvouletých oborů (Chemické práce, Bižuterní výroba aj.) (denní formou studia) s dotací minimálně 2 hodin na vzdělávací oblast „Vzdělávání pro zdraví“ za týden, s dotací 64 hodin za celkovou dobu studia;
- 25 tříletých oborů (Strojírenská práce, Keramická výroba aj.) (denní formou studia) s dotací minimálně 3 hodin na vzdělávací oblast „Vzdělávání pro zdraví“ za týden, s dotací 96 hodin za celkovou dobu studia.

- ❖ **obory kategorie H** – 83 oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání (dokladem o dosažení stupně vzdělání je výuční list):

Zjištění:

- 82 tříletých oborů (Hutník, Elektrikář aj.) realizovaných denní formou studia s dotací minimálně 3 hodin na vzdělávací oblast „Vzdělávání pro zdraví“ za týden, s dotací 96 hodin za celkovou dobu studia;
- 1 tříletý obor (Jezdec a chovatel koní) realizovaný denní formou studia s dotací minimálně 6 hodin na vzdělávací oblast „Vzdělávání pro zdraví“ za týden, s dotací 192 hodin za celkovou dobu studia.

- ❖ **obory kategorie M a L** – 110 oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání (dokladem o dosažení stupně vzdělání je vysvědčení o maturitní zkoušce):

Zjištění:

- 109 čtyřletých oborů (Informační technologie, Mechanik seřizovač aj.) realizovaných denní formou studia s dotací minimálně 8 hodin na vzdělávací oblast „Vzdělávání pro zdraví“ za týden, s dotací 256 hodin za celkovou dobu studia;
- 1 pětiletý obor (Pedagogika pro asistenty ve školství) realizovaný dálkovou nebo večerní formou studia s dotací minimálně 40 konzultací na vzdělávací oblast „Vzdělávání pro zdraví“ za celkovou dobu studia.

- ❖ **obory vzdělání poskytující střední a vyšší vzdělání v konzervatoři (obory kategorie M+P)** – 8 oborů (Dokladem o dosažení stupně vzdělání je vysvědčení o absolutoriu v konzervatoři a diplom absolventa konzervatoře. Konání absolutoria se řídí § 90 zákona č. 561/2004 Sb. – školský zákon, a příslušným prováděcím právním předpisem, žáci mohou ukončit vzdělávání také maturitní zkouškou nejdříve po čtvrtém ročníku – § 89 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. – školský zákon. Dokladem je vysvědčení o maturitní zkoušce):

Zjištění:

- 4 šestileté obory (Zpěv M/01,P/01, Hudebně dramatické umění M/01,P/01), realizované denní formou studia s dotací minimálně 2 hodiny na vzdělávací oblast „Vzdělávání pro zdraví“ za týden, s dotací 64 hodin za celkovou dobu studia;
- 2 šestileté obory (Hudba M/01, P/01) realizované denní formou studia s dotací minimálně 8 hodin pro vzdělávací oblast „Vzdělávání pro zdraví“ za týden s dotací 256 hodin za celkovou dobu studia;
- 2 osmileté obory (Tanec M/01, P/01) realizované denní formou studia s dotací minimálně 4 hodin pro vzdělávací oblast „Vzdělávání pro zdraví“ za týden, s dotací 128 hodin za celkovou dobu studia (jediný obor, kde je možné ukončit vzdělávání také maturitní zkouškou, ale až po ukončení 8 ročníku).

- ❖ **obory kategorie L5 (nástavby)** – 33 oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání (dokladem o dosažení stupně vzdělání je vysvědčení o maturitní zkoušce):

Zjištění:

- 32 dvouletých oborů (Hutník operátor, Optik aj.), realizovaných denní formou studia s dotací minimálně 4 hodin na vzdělávací oblast „Vzdělávání pro zdraví“ za týden, s dotací 128 hodin za celkovou dobu studia;
- 1 dvouletý obor (Technik modelových zařízení) realizovaný denní formou studia), také má uvedenou vzdělávací oblast „Vzdělávání pro zdraví“, ale bez uvedených dotací jak na týden, tak i na celou dobu studia a bez uvedené specifikace.

Pokud některý z oborů má možnost, dle RVP OV nabídnout i jinou organizační formu vzdělávání než v denní formě, např. večerní, dálkovou nebo kombinovanou, je tato forma nejvýše o 1 rok delší než prezenční (denní) forma vzdělávání.

3. Poznatky z analýzy a komparace

Zjištění analýzy a komparace názorně poukazují na větší či menší rozdíly jak v obsahové struktuře vzdělávací oblasti „Vzdělávání pro zdraví“, tak i v hodinových dotacích za týden a za celou dobu studia v rámci jednotlivých oborů. Názorným rozpracováním problematiky (viz kap. 2) jsou vytknuty jednotlivé odlišnosti, které z hlediska poté navazujících školních vzdělávacích programů (ŠVP) jsou velmi nesnadno zpracovatelné tak, aby bylo přístupováno ke všem žákům (dětem – mládeži) rovnoměrně s ohledem na jejich individuální předpoklady a způsobilosti.

Výsledky analýzy a komparace ukazují, že by mělo dojít k nápravě zjištěného stavu. V obecném základu oborů v rámci RVP OV (majících vymezeny stejné vzdělávací oblasti tj. Jazykové vzdělávání a komunikace, Občanský vzdělávací základ, Matematické vzdělávání, Estetické vzdělávání, Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích, Odborné vzdělávání a Vzdělávání pro zdraví) by měl být stanoven podobný rozsah obsahové struktury a stejný minimální počet hodin (hodinová dotace na týden a na celou dobu studia) pro každou z vzdělávacích oblastí. Úprava by měla být provedena rovnoměrně a to jak z pohledu různorodosti oborů, specializací (středních odborných škol, středních odborných učilišť), tak i z pohledu samotných oblastí v rámci RVP OV. Mělo by být dosaženo stavu, který by zaručoval rovnost přístupu z hlediska jednotlivých vzdělávacích oblastí i z hlediska samotných oborů.

Závěr

Ke konci lze uvést několik citací, které velmi jasně a srozumitelně vystihují současnost na poli výchovy a vzdělávání ke zdraví. Případné úpravy vzdělávacích oblastí v rámci RVP OV by měly uvedené respektovat.

„Vzdělanost obyvatel v ČR je vysoká, na úseku výchovy ke zdraví však je stále řada rezerv. Znalosti v zájmu zdraví je třeba stále zvyšovat“ (PROGRAM, str. 108).

„Vzdělanější osoby více pečují o své zdraví“ (PROGRAM, str. 8).

„Zdravý životní styl a dodržování zásad primární prevence je základem pro život bez zdravotních komplikací pro jedince i celou společnost“ (Anotace).

Literatura

Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání – zredukovaný počet 275 oborů. Praha: NUOV, 2011 [cit. 2011-06-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>>.

Usnesení vlády České republiky č. 1046. *Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR – Zdraví pro všechny v 21. století*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví, 2002 [cit. 2011-06-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zdravi-21-dlouhodoby-program-zlepsovani-zdravotniho-stavu-obyvatelstva-cr-zdravi-pro-vsechny-v-21-stoleti-projednan-vladou-ceske-republiky-dne-30-rijna-2002-usneseni-vlady-c-1046>>.

Anotace k publikaci: ČEVELA, R. a kol. *Výchova ke zdraví pro střední zdravotnické školy*. Praha: GRADA, 2009. ISBN 978-80-247-2860-5. [cit. 2011-06-23]. Dostupné z WWW: <http://www.grada.cz/vychova-ke-zdravi-pro-stredni-zdravotnickeskolky_5637/kniha/katalog/>.

FRAMEWORK EDUCATIONAL PROGRAMMES FOR VOCATIONAL EDUCATION AND INSTRUCTION – HEALTH EDUCATION

Abstract: Health is the most important attribute in good social coexistence, which depends in particular on its understanding and content. It is an essential precondition to guiding each individual (individuality, personality) in society towards physical and mental well-being. Deviation from this state leads to an unhealthy image of the life of the entire population. This paper focuses on and gives a detailed analysis of Framework Educational Programmes for vocational education, with a focus on health education. It gives a systematic overview of the given issues, draws attention to shortcomings and offers possible solutions. It places this overview in context with the “Long-term Programme of Improvement of the Health of the Population of the Czech Republic – Health for All in the 21st Century”.

Key words: health, Framework Educational Programmes for vocational education, health education, the “Long-term Programme of Improvement of the Health of the Population of the Czech Republic – Health for All in the 21st Century”

IMPLEMENTACE PROBLEMATIKY PRVNÍ POMOCI DO PŘÍPRAVY UČITELŮ

Jitka REISSMANNOVÁ, Alice PROKOPOVÁ

Abstrakt: Dobrá připravenost učitelů v oblasti poskytování první pomoci se bezesporu jeví – vzhledem k charakteru jejich práce – jako naprostá samozřejmost, přesto realita tomuto jasnému a logickému předpokladu neodpovídá. Naším hlavním cílem je posílit tuto složku přípravy adeptů učitelství implementací problematiky první pomoci do jejich vzdělávání. Dílčím cílem je zjištění dosavadního stavu z tohoto hlediska. Příspěvek popisuje poměrně rozsáhlou výzkumnou sondu zaměřenou na zjištění znalostí budoucích učitelů v oblasti první pomoci.

Klíčová slova: první pomoc, znalost, dovednost, kompetence, studenti učitelství

„Učit se první pomoc je jako návštěva u zubaře. Nechce se nám do toho. Ačkoli bychom měli. Už dávno jsme to měli udělat. Jen se nám nějak nechtělo.“

„Setkání s velkou bolestí, krví či znetvořením těla nás staví tváří v tvář naší smrtelnosti. Bojíme se o své blízké a sami o sebe. Tento strach se nevyhne nikomu.“¹

V oblasti výuky první pomoci je v přípravě budoucích učitelů nápadná disproporce mezi potřebou, která vychází z reality školního dění, a skutečným stavem přípravy budoucích učitelů v této oblasti; dokonce si určité zřetelné nedostatky uvědomuje i mnoho studentů. Jako řešení se nabízí koncepce postupného systematického zvyšování úrovně přípravy studentů PdF MU v oblasti první pomoci. Toto řešení předpokládá zmapování dosavadního stavu, zjištění úrovně znalostí první pomoci u budoucích učitelů a možnost vzdělávání v tomto směru. Nezbytným východiskem pro koncipování efektivní přípravy pedagogů je objektivní posouzení současné edukační reality v oblasti první pomoci. Proto bylo připraveno a realizováno výzkumné šetření zaměřené na studenty pregraduálního učitelského studia.

Nejprve stručně zmiňme některá výzkumná šetření, která již byla na tomto poli provedena:

- ♦ Výzkumné šetření Marádové a kol. bylo zaměřeno na zjištění znalostí studentů PdF UK v oblasti ochrany člověka za mimořádných událostí; obsahovalo také

¹ Pleskot, 2007

téma první pomoci. Osloveno bylo celkem 210 respondentů. 4 položky se vztahovaly k PP. Výzkumná sonda odhalila značné vědomostní nedostatky. Z volných odpovědí respondentů mapujících jejich názory na vzdělávání v oblasti ochrany člověka za mimořádných událostí a první pomoci lze vyčíst, že sami vnímají tato témata jako opomíjená.

- ❖ Česká společnost podpory zdraví provedla ve spolupráci s agenturou DEMA a.s. reprezentativní šetření mezi učiteli základních škol z celé České republiky, které se zaměřilo na jejich připravenost poskytnout první pomoc žákům v případě, že u nich dojde k náhlé zástavě oběhu. Dotazováno bylo celkem 300 učitelů a 30 ředitelů základních škol z celé ČR. Z výsledků šetření vyplývá, že jen malé procento učitelů ví, jak správně provádět kardiopulmonální resuscitaci, s velkou pravděpodobností by třetina z nich resuscitovat vůbec nezačala. Překvapující je také informace, že spíše mladí učitelé ve věku 23–34 let mají horší znalosti oproti svým starším kolegům. Výskyt náhlé zástavy oběhu u žáka přitom není zdaleka tak vzácný: více než 7 % dotázaných učitelů bylo s touto situací konfrontováno.
- ❖ Tupý na základě závěrečné zprávy České školní inspekce o úrazech ve školách a školských zařízeních **uvádí**, že na mnohých fakultách připravujících učitele na jejich povolání není problematika prevence úrazů a poskytování první pomoci ve společném základu a také ve specializovaných oborech (např. v tělesné výchově) je prostor pro tuto problematiku minimální (Tupý, 2010). Doporučuje soustředit se na vzdělávání učitelů v dané oblasti (pregraduální vzdělávání, další vzdělávání, dílčí upevňování vědomostí a dovedností).
- ❖ Wiegerová (2005) na základě výzkumu, který provedla, uvádí několik příčin, kvůli kterým se učitelé na ZŠ obávají některých témat souvisejících se zdravím, včetně problematiky první pomoci. Těmito příčinami jsou např.:
 - učitelé mají pocit, že tématům z oblasti zdraví nerozumějí;
 - učitelé nejsou pro práci se zdravotními tématy připravováni;
 - chybí důsledná struktura pregraduálního a postgraduálního vzdělávání na univerzitách... a další.

V následujícím textu uvádíme výsledky dvou výzkumných šetření, realizovaných s cílem **zjistit úroveň znalostí v oblasti první pomoci u studentů PdF MU**; oba výzkumy se liší z metodologického hlediska, zejména z hlediska použitých diagnostických nástrojů, těmi jsou: znalostní test v případě výzkumu označeného v textu jako (A) a podnětové videoukázky v případě výzkumu označeného jako (B).

(A) Zjišťování úrovně znalostí v oblasti první pomoci u studentů PdF MU – s použitím znalostního testu

❖ Cíle výzkumu a formulace hypotéz

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit úroveň znalostí studentů PdF MU v problematice první pomoci, dále jejich zkušenost s poskytováním PP, absolvování kurzu PP a názory na danou problematiku – především nás zajímal názor respondentů na výuku PP.

Dále nás zajímalo, zda budou mezi studenty oboru výchova ke zdraví a ostatními studenty statisticky významné rozdíly v úrovni jejich znalostí a zda budou statisticky významné rozdíly mezi studenty, kteří v minulosti absolvovali kurz PP a studenty bez kurzu PP.

V rámci zjišťování úrovně znalostí jsme stanovili následující hypotézu: Informovanost studentů PdF MU dosahuje minimálně úrovně 75 % (ve smyslu věcně správných odpovědí).

❖ Metodika výzkumu

Zkoumaný soubor tvořilo 623 respondentů, z toho bylo 521 studentů dvouoborového studia (pedagogické asistentství) nebo lektorství cizího jazyka (Nj, Aj, Rj). Respondenty byli studenti 2. ročníku PdF MU, kteří byli registrováni v povinném předmětu všeobecného základu „Výchova ke zdraví“ v jarním semestru 2008. Dalšími 102 respondenty byli studenti oboru *Výchova ke zdraví*, a to z 1. až 5. ročníku. Výzkumnou metodou v této části práce bylo písemné dotazování; šetření bylo realizováno formou anonymního dotazníkového šetření; nástrojem šetření byl speciálně pro tento účel koncipovaný dotazník. Obsahuje 18 položek zjišťujících vědomosti z oblasti první pomoci. Otázky byly voleny jako uzavřené (s výběrovou odpovědí). Položky vědomostního testu byly převzaty z vědomostního testu, který používá k zakončení kurzu první pomoci SZŠ Jaselská; je akreditovaný MŠMT. Vědomostní položky lze dále rozdělit na položky zjišťující deklarativní znalosti (8 položek) a procedurální znalosti (10 položek). Pro bližší představu uvedeme ve stručné podobě hlavní náplň jednotlivých položek:

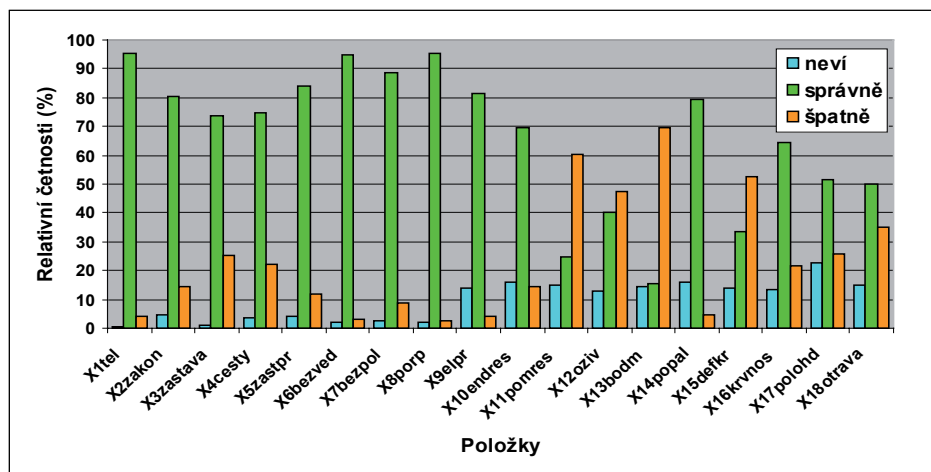
Zkratka položky, uvedená dále v grafu	
x1tel	Jaké telefonní číslo vytočíme, když je postižený zraněn?
x2zakon	Zákon č. 140/1961 Sb. § 207 o neposkytnutí první pomoci – která definice je platná?
x3zastava	Podle čeho zjistíme zástavu dechu?
x4cesty	Jak zajistíme zprůchodnění dýchacích cest?
x5zastpr	Jaká je nejčastější příčina zástavy dechu postiženého v hlubokém bezvědomí?
x6bezved	Jak poznáme, že je zraněný v bezvědomí?
x7bezpol	Do jaké polohy ukládáme postiženého, který je v bezvědomí a má zachované životní funkce?
x8porp	Jak se zachováme, pokud poskytujeme první pomoc postiženému, který je v bezvědomí a máme z okolností úrazu podezření na poranění páteře nebo míchy?
x9elpr	Jak se zachováme, pokud poskytujeme první pomoc postiženému v bezvědomí, který je zasažen elektrickým proudem?
x10endres	Kdy můžeme přestat s resuscitací (oživováním)?
x11pomres	Jaký je poměr resuscitace (oživování) u dospělého člověka?
x12oziv	Jaký je správný postup při resuscitaci (oživování) u dospělého člověka?
x13bodm	Jaké je správné místo stlačování při nepřímé srdeční masáži u dospělých?
x14popal	Jak postupujeme při ošetřování popáleniny I. stupně?
x15defkr	Jaký postup se nejlépe hodí k definitivnímu zastavení větších krvácení s výjimkou velkých tepen?
x16krvnos	Jak postupujeme při krvácení z nosu postiženého?
x17polohd	Jak uložíme postiženého při vědomí s dechovými obtížemi?
x18otrava	Co uděláme jako první, pokud zachraňujeme otráveného?

Statisticky byly sledovány jak četnosti odpovědí na jednotlivé položky, tak souhrnné skóre, definované jako součet správných odpovědí na položku č. 1 až 18. Dále měli respondenti možnost volně se vyjádřit ke sledované problematice – např. k výuce PP.

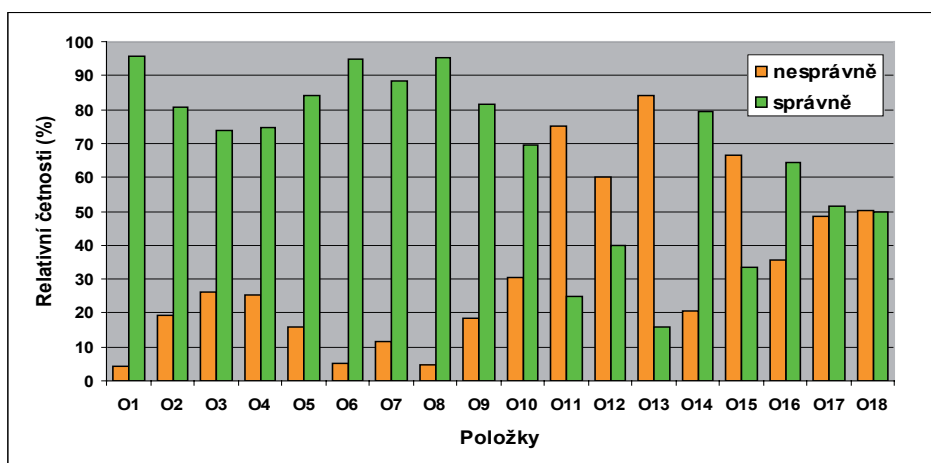
❖ Výsledky výzkumu:

Výzkum byl poměrně rozsáhlý, na tomto místě uvádíme pouze nejvýznamnější výsledky.

Následující grafy názorně ilustrují relativní četnosti odpovědí na jednotlivé položky vědomostního testu (pro celý zkoumaný soubor):



Graf 1: Relativní četnosti odpovědí na položky 1–18



Graf 2: Relativní četnosti odpovědí na položky 1–18 při redukcí odpovědí na správné a nesprávné (mezi nesprávné zahrneme i nezodpovězené)

Z grafu 2 je zřejmé, že jako nejproblematictější se jeví položky 11, 12, 13 a 15, tedy položky, vztahující se k resuscitaci a zástavě krvácení. Položky č. 11 (poměr srdeční masáže a umělého dýchání) zodpovědělo 75 % respondentů nesprávně, č. 12 (postup resuscitace) 60 % respondentů, č. 13 (místo srdeční masáže) 65 % respondentů a 67 % respondentů by nesprávně volilo postup definitivní zástavy krvácení. Také položka č. 17, vztahující se k polohování postiženého s dechovými obtížemi, byla problematická a 49 % respondentů nezodpovědělo správně položku č. 18. 50 % respondentů nesprávně zodpovědělo položku vztahující se k první pomoci u otravy. Výsledky jsou znepokojující zejména proto, že postupy resuscitace jsou v postupech první pomoci zásadní, stejně tak úspěšná zástava velkého krvácení má často rozhodující vliv na přežití postiženého a dechové obtíže doprovází např. infarkt, tedy stav, kdy o přežití rozhodují první minuty a právě vhodné polohování je důležitým faktorem postupu při poskytování první pomoci. U položky č. 11 – poměr srdeční masáže a umělého dýchání – může hrát také roli to, že se oficiálně doporučované poměry mění, a to může vyvolat nejasnosti v poměru resuscitace.²

Dále jsme zjistili, že znalosti studentů oboru „výchova ke zdraví“ (dále VZ) a studentů ostatních oborů se liší jak celkově, tak i na úrovni jednotlivých položek testu³, a to zejména v položkách č. 9 až 14, 16 a 18. Jedná se o položky polohování v bezvědomí, úraz páteře v kombinaci s bezvědomím, zásah elektrickým proudem, resuscitace, první pomoc při popáleninách a krvácení. S velkou pravděpodobností je uvedený rozdíl dán tím, že studenti oboru VZ absolvují v rámci svého oboru od 1. do 5. ročníku studia množství předmětů, které souvisí s problematikou první pomoci – např. *Somatologie*, kde se seznámí se stavbou a funkcí lidského organismu a mohou si pak některé postupy první pomoci logicky odvodit, nebo předměty, ve kterých je první pomoc přímo vyučována (*Nemoci dětského věku a první pomoc u akutních stavů*). Dalším faktorem pak může být větší zájem studentů VZ o danou problematiku, což dokazuje mj. i jejich zájem o kurzy první pomoci. Studenti oboru VZ dosáhli lepších výsledků jak ve znalostech deklarativních, tak procedurálních. Opět pravděpodobně souvisí s výukou první pomoci na Katedře výchovy ke zdraví, kde je první pomoc zmiňována v mnoha vyučovacích předmětech. Studenti mají také možnost natrénovat si masáž srdce, příp. umělé dýchání na figuríně, což pochopitelně přispívá k zvýšení kompetence v oblasti první pomoci.

Celkově lze říci, že výzkumná sonda odhalila značné nedostatky ve vzdělanosti absolventů středních škol v problematice první pomoci. Výše uvedená hypotéza o nejmeně 75% informovanosti respondentů⁴ – budoucích učitelů, se bohužel nepotvrdila, informovanost studentů je nižší, než jakou jsme předpokládali, a to 65 % v celém zkoumaném souboru a 74 % u studentů oboru VZ.

² Tyto výsledky korespondují s výsledky Kubíkové, která se ve svém výzkumu zaměřila také na testování znalostí první pomoci, a to u SŠ studentů (in Kubíková, 2010), a konstatuje, že nejčastější chyby při poskytování PP se týkají postupu resuscitace. Z uvedeného je zřejmé, že je nutné věnovat problematice resuscitace ve výuce první pomoci větší pozornost, a to především praktickému nácviku na figuríně. Kubíková provedla experiment, kdy jedna skupina absolvovala výuku PP pouze formou přednášky a druhá i s nácvikem praktických dovedností a konstatuje statisticky významné rozdíly v dosahovaných kompetencích mezi oběma skupinami ve prospěch skupiny, která měla možnost praktického nácviku resuscitace (Kubíková, 2010).

³ Rozdíly v jednotlivých otázkách testu PP byly testovány Pearsonovým chí-kvadrát testem. U otázek, kde byly zjištěny rozdíly, byly použity kontingenční tabulky a grafy interakcí.

⁴ Kritérium jsme záměrně stanovili poměrně „měkké“.

Ještě dodejme, že z poslední části dotazníku, ve které se studenti volně vyjadřovali k problematice první pomoci, je zřejmé, že zájem studentů o kurzy první pomoci je značný. Celých 86 % studentů v dotazníku uvedlo, že má zájem o kurz první pomoci. Z tohoto údaje lze také vyvodit, že studenti cítí potřebu se v této oblasti vzdělávat a dosavadní výuka na PdF jim k tomu dosud nedala dostatek příležitostí.

B) Zjišťování úrovně znalostí v oblasti první pomoci u studentů PdF MU – s použitím podnětových videoukázek

❖ Cíle výzkumu a formulace hypotéz

Druhé výzkumné šetření, které jsme provedli k posouzení současné edukační reality v oblasti první pomoci, bylo rovněž zaměřeno na zjišťování znalostí studentů v oblasti první pomoci a jejich vzdělávací potřeby v dané oblasti, bylo ovšem provedeno speciálně vytvořenou metodikou testování, a to prezentací podnětových videoukázek, na které měli respondenti písemně reagovat. Stanovili jsme následující hypotézy:

H1: Studenti poskytnou u vybraných stavů minimálně v 75 % správně první pomoc (resp. budou správně reagovat na podnětovou situaci prezentovanou ve videoukázce)

H2: Studenti reagují při poskytování první pomoci významně častěji na základě dřívějších informací než na základě intuice.

❖ Metodika výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno formou písemného dotazování – anonymního šetření; nástrojem šetření byl speciálně pro tento účel koncipovaný formulář – dotazník a speciálně vytvořená metodika testování, která spočívala v prezentaci videoukázek, znázorňujících situace vyžadující první pomoc. Těmito situacemi byly konkrétně: mdloba, epileptický záchvat, srdeční infarkt a úraz elektrickým proudem. Tento typ testování jsme zvolili z toho důvodu, že považujeme použití vizuálního materiálu za více motivační. Videoukázky možných reálných situací vtáhnou respondenty více do děje a vzbudí jejich zájem a pozornost, znázorňují totiž situace, které mohou potkat každého z nás. Zkoumaný soubor tvořilo 312 respondentů – studentů PdF MU – dvouoborového studia (pedagogické asistentství) nebo lektorství cizího jazyka (Nj, Aj, Rj). Pro testování hypotéz byl použit Pearsonův chí-kvadrát test, za hladinu statistické významnosti byla zvolena hodnota 0,05.

❖ Výsledky výzkumu:

Výsledky výzkumu uvádíme pouze ve stručné podobě.

Hypotézy H1 ani H2 se nepotvrdily

(H1 – Studenti poskytnou u vybraných stavů minimálně v 75 % správně první pomoc; H2 – Studenti reagují při poskytování první pomoci významně častěji na základě dřívějších informací než na základě intuice).

Požadovaných 75 % správných postupů první pomoci bylo dosaženo pouze u reakce na stav mdloby (78 %), u epileptického záchvatu poskytlo správně první pomoc jen 20 % respondentů, u srdečního infarktu pouze 11 % respondentů a u úrazu

elektrickým proudem 39 % respondentů. Dále: převažující je odpověď respondentů, že jejich reakce vyplývá více z intuice než z předchozí informace; pouze u epileptického záchvatu reagují častěji na základě předchozí informace, ovšem tyto informace jsou již zastaralé (často se objevovaly odpovědi, ve kterých respondenti vkládají do úst postiženého předměty – dřevo, kapesník apod. a drží postiženého, který je v křeči; tyto postupy byly již v nových doporučeních první pomoci zcela změněny, bohužel jsou stále součástí myšlenkových stereotypů případných pomáhajících). Za potěšující považujeme fakt, že 81 % respondentů projevilo zájem o kurz první pomoci. Svědčí to o tom, že sami studenti si uvědomují význam této „dovednosti zachraňující lidské životy“.

V poslední části dotazníku měli studenti možnost se volně vyjádřit k dané problematice; uvádíme některé často se opakující výroky studentů:

- „...kurz první pomoci by měl být na PdF povinný!...“
- „...ve škole je důležité znát první pomoc u epileptického, astmatického záchvatu a anafylaktického šoku...“
- „...hlavně praktické ukázky...“
- „...myslím, že je důležité připravit budoucí učitele na krizové situace...“
- „...výuky první pomoci je všude málo...“
- „...podle mě by se mělo první pomoci věnovat dostatek prostoru už od ZŠ. Kurz bych uvítala...“
- „...výuka první pomoci ve škole je zcela nedostačující – nevzpomínám si, že bychom si to někdy zkoušeli...“
- „...myslím si, že by ve škole mohly být nějaké kurzy první pomoci. Určitě bych se rád zúčastnil a nejsem sám...“

Závěr, diskuse, implikace výsledků

Z výsledků obou výzkumů vyplývá, že informovanost studentů o problematice první pomoci jsou naprosto nedostačující. Pro výzkumné šetření byly záměrně vybrány situace, se kterými se každý z respondentů může setkat v každodenním životě. Přesto je z výsledků zřejmé, že pouze u mdloby by byli studenti schopni poskytnout správně první pomoc. U závažnějších stavů, jako je epileptický záchvat, srdeční infarkt a úraz elektrickým proudem jsou výsledky znalostí studentů hrozné. Stejně tak je zarážející, že studenti převážně volili variantu, že by poskytli první pomoc na základě intuice. Pouze malé procento studentů absolvovalo kurz první pomoci, ze kterého získali certifikát, 81 % studentů uvádí, že by měli zájem o kurz první pomoci. Z poslední části dotazníku (volné odpovědi respondentů) je navíc zřejmé, že si tyto skutečnosti studenti uvědomují a přejí si posílení výuku první pomoci na PdF MU. Implementace první pomoci do přípravy budoucích učitelů (všech – bez rozdílu studijní kombinace) je přirozeně výzvou především pro Katedru výchovy ke zdraví. Některé kroky už na tomto poli byly udělány:

- Byly vytvořeny 2 nové volitelné předměty – „První pomoc 1“ a „První pomoc 2“ (první pomoc zážitkem, prvky zážitkové), které budou otevřeny od akademického roku 2011/2012.

- Dále je první pomoc na Katedře výchovy ke zdraví vyučována ve společném základu v předmětu „Základy zdravotních nauk“ (pro 1. ročníky všech oborů Pedagogického asistentství).⁵
- Katedra výchovy ke zdraví vyučuje od akademického roku 2007/2008 první pomoc také v rámci společného základu v předmětu „*Výchova ke zdraví*“, který mají ve studijních programech všichni studenti 2. ročníku pedagogického asistentství pro základní školy (2. stupeň) a lektorství cizích jazyků. Zde je však, vzhledem k rozsahu témat, časový prostor pouze na video ČČK a zodpovězení otázek studentů.

Výsledky námi provedených výzkumných šetření ukázaly značné nedostatky ve znalostech studentů Pedagogické fakulty MU v Brně, úroveň jejich informovanosti nedosahovala ani nastaveného – velmi mírného – kritéria. Navrhujeme tedy několik opatření, která by mohla přispět k posílení výuky první pomoci na PdF MU v Brně (popř. také na jiných fakultách).

- 1) Implementace první pomoci do přípravy budoucích učitelů do všech studijních programů (Učitelství pro MŠ, 1 a 2. stupeň základního vzdělávání a Učitelství pro střední školy)
 - ❖ Zařazení výuky první pomoci do již existujících předmětů, např. Biologie dítěte a základy zdravotní péče, Základy biologie člověka a zdravotní péče, Základy výchovy ke zdraví, *Výchova ke zdraví* aj.
 - ❖ Posílení výuky první pomoci u studentů oboru *Výchova ke zdraví*.
 - ❖ Nabídka nově koncipovaných volitelných předmětů první pomoci pro všechny studenty PdF MU.
 - ❖ Posílení praktického nácviku postupů první pomoci a aplikací vybraných metod učení (např. prvky zážitkové pedagogiky aj.).
 - ❖ Využití e-learningových kurzů PP v rámci MU.
- 2) Diskuse o výsledcích práce se zástupci jiných pedagogických fakult, sdílení zkušeností a návrhy vhodných opatření.
- 3) Posílení oborové didaktiky výchovy ke zdraví.
- 4) Tvorba metodických materiálů pro učitele, jejich prezentace na webových stránkách Katedry výchovy ke zdraví.
- 5) Spolupráce PdF se základními školami v rámci projektů zaměřených na první pomoc.
- 6) Implementace námi doporučených návrhů do školních vzdělávacích programů.
- 7) Další výzkumná šetření, zjišťující edukační realitu na všech stupních škol.

Zřejmě všichni považujeme za samozřejmost, že bychom měli umět poskytnout první pomoc v případě, kdy je to potřeba; rovněž se pravděpodobně shodneme na tom, že u některých profesí je dovednost poskytování první pomoci nezbytnou nutností. Učitelská profese má ovšem navíc ještě jeden obrovský potenciál: právě učitel může pomoci vystoupit ostatním ze začarovaného kruhu „neumím, neznám, nikdo mě to

⁵ Výuka zahrnuje témata jako jsou dětské úrazy, kardiopulmocerebrální resuscitace, cizí těleso v dýchacích cestách, krvácení, šok a protišoková opatření, popáleniny a omrzliny, akutní alergické stavy, úpal, úžeh, akutní horečnaté stavy, poleptání, poranění oka, poranění pohybového aparátu, lékárníčka aj.

nenaučil“. Musí ovšem začít sám u sebe. Na fakultách, připravujících učitele, můžeme budoucím učitelům k tomuto kroku významně pomoci.

Literatura

- KUBÍKOVÁ, Z. *Výtvoření a ověření metodiky výuky první pomoci na gymnáziích v souladu s požadavky Rámcově vzdělávacího programu*. Disertační práce [online] Brno: MU, Fakulta sportovních studií, Katedra kineziologie, 2010. 158 s. [cit 2010-03-08] Dostupné z WWW: <https://is.muni.cz/auth/th/57034/fsps_d/>
- KUBÍKOVÁ, Z.; TURIN, R. a kol. První pomoc ve školských zařízeních. *Elportál* [online] Brno: Masarykova univerzita, 2008 [cit 2010-07-06]. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/fsps/js08/prvni_pomoc/index.html>ISSN 1802-128X.
- KUBÍKOVÁ, Z.; ZUCHOVÁ, B. a kol. *Metodický materiál k výuce první pomoci na gymnáziích Jihomoravském kraji*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 43 s. ISBN 978- 80-210-4746-4.
- KUBÍKOVÁ, Z.; ZUCHOVÁ, B. a kol. Metodický materiál k výuce první pomoci. *Elportál* [online] Brno: Masarykova univerzita, 2008 [cit 2009-11-30] Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/fsps/ps08/first_aid/web/index.html> ISSN 1802-128X.
- KUBÍKOVÁ, Z.; ZUCHOVÁ, B. a kol. *První pomoc a jak ji učit*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 47 s. ISBN 978-80-210-4823-2.
- MARÁDOVÁ, E. *Pilotní studie přípravy budoucích učitelů v oblasti ochrany člověka za mimořádných událostí*. 2007. [online].[cit. 2010-07-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.hzscr.cz/clanek/pilotni-projekt-priprava-budoucich-ucitelu-v-oblasti-ochrany-cloveka-za-mimoradnych-udalosti.aspx>>
- PLESKOT, R. *Na okraji přežití aneb Zážitkové školení první pomoci*. Gymnasion. Praha: Outward Bound – Česká cesta. Jaro 2007, č. 7, str. 91. ISSN 1214-603X.
- REISSMANNOVÁ, J. *Problematika první pomoci v kontextu rozvoje zdravotní gramotnosti ve školním prostředí*. Disertační práce. Brno: MU, 2010.
- TUPÝ, J. *Jsou informace o úrazech ve školách dostatečným podkladem pro jejich prevenci?* [online].[cit. 2010-07-21]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8041/jsou-informace-o-urazech-ve-skolach-dostatecnym-podkladem-pro-jejich-prevenci.html>>
- WIEGEROVÁ, A. *Učitel – škola – zdravie*. 1. vyd. Bratislava: Regent, 2005. 163 s. ISBN 80-88904-37-4.

IMPLEMENTATION OF FIRST AID EDUCATION INTO FUTURE TEACHER PREPARATION

Abstract: Giving first aid should be the ability of every teacher. In reality this presumption is not fully reflected in the process of preparing the teacher for their profession. The contribution brings the report from the research which tries to find out the

readiness of future teachers from the point of „ability to save the life “. The new methodology of testing the knowledge and ability of giving first aid was used. This principle is based on investigation the students' reactions to the concrete stimulated situations. In such situation (presented with short video) the health even the life was endangered. The paper presents research results, discussion over educational implication and shows perspectives and possibilities of implementation of first aid education in the process of pregradual preparation of teachers.

Key words: first aid, readiness of giving first aid, implementation of first aid into the profession of teacher, knowledge, ability

KVALITNÍ ŽIVOT POHLEDEM ŽÁKA ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Irena LOUDOVÁ

Abstrakt: Příspěvek analyzuje názory současných žáků 2. stupně základní školy na problematiku kvalitního a zdravého života. V ohniskových skupinách byla žákům nabídnuta možnost uvažovat o kvalitě života ve třech intenzitách kvality. Diskutovali o tom, co je podle nich výborný život, normální život a špatný život. V následující analýze ukážeme, co tyto jednotlivé kvality obsahují, jakými způsoby mohou být vyjádřeny a jaké jsou mezi nimi vztahy. Příspěvek rovněž diskutuje roli učitele v péči o zdravý a kvalitní život žáků.

Klíčová slova: kvalita života, zdraví, zdravý životní styl, žáci 2. stupně ZŠ, fokusové skupiny

1 Kvalita života a zdraví

Zdraví je všeobecně uznávanou hodnotou. Lékaři používají definici, že jde o stav úplné fyzické, psychické a sociální pohody. Aby tato pohoda byla naplněna, je třeba vést zdravý způsob života, který má mimořádný význam pro stav a zdravotní perspektivy jedince i celé společnosti. Proto cílem všech činností, jež jsou zaměřeny na podporu zdraví, je, aby se lidé ve svém každodenním životě chovali ve prospěch ochrany zdraví svého i zdraví ostatních.

Současné pojetí zdraví klade důraz na souvislosti. Považuje celkové zdraví za spojení zdraví tělesného, duševního, duchovního, sociálního a za vnímání člověka jako součásti přírody. **Jádrum modelu zdraví je člověk jako celistvá osobnost.** Všichni se rodíme do proměnlivého a velmi členitého světa, který je vnitřně celistvý a spojitý. V něm společně se vším stvořeným a lidmi vytvořeným žijeme. Chceme-li se v tomto světě cítit dobře, nalézat v něm jistotu a bezpečí, musíme se stále učit rozumět si s ním. Předpokládá to chápat souvislost světa v jeho celku i v jednotlivých sférách. Úkolem lidstva bylo, je i bude pěstovat, rozvíjet a prohlubovat umění komunikace, souvztažnosti, spolupráce, soužití, soucítění, učit se naslouchat lidským i mimolidským bližním, celé přírodě, sobě samému, svému tělu a duši. Převládající způsob života současnosti vzdaluje mnoho lidí od těchto idejí, leckdo z nás trpí beznadějí, zaznamenáváme bezcitnost, lhostejnost a mnozí hledají úniky z této situace způsobem, kterým si ubližují, čímž prokazují neodpovědnost vůči svému zdraví i k chodu ostatního světa.

1.2 Výchova ke zdravému životnímu stylu

Mnohými újmami na zdraví jsme si vinni sami. Máme však naději na nápravu, budeme-li se snažit chyby odstraňovat. Z toho vyplývá, že nejsme vůči nemocem a zhoršování zdravotního stavu zcela bezmocní. Člověk může pozitivně ovlivnit své zdraví už tím, že je zařadí mezi své prvořadě hodnoty. Změní postoje k sobě, nebude lhostejný k prožívání sebe v kontextu k druhým lidem, komunitě a světu, bude pozitivně citově naladěný, bude dbát o vytváření vztahů s lidmi na základě důvěry a úcty. Osvojí si dovednosti řešit problémy a zvládat stres.

Ovlivňování dospělých bývá obtížné. O mnoho lepší a trvalejší výsledky můžeme dosáhnout u dětí. Návyky a životní zásady upevněné v průběhu dětství se většinou stávají samozřejmostí po celý život. **Základ pro utváření životního stylu, který přetrvává i v dospělosti, dává škola.** V ní mladí lidé v rozhodující etapě svého života tráví tisíce hodin.

Cílem výchovy a vzdělávání by mělo být naučit se rozpoznat své možnosti, vědomě využívat svých přirozených životních vybaveností. Mladý člověk by měl být veden k tomu, aby se stal ochráncem sebe sama i světa, v němž žije, a nebyl jen nedbalým uživatelem a lehkomyšlným ničitelem.

1.2.1 Škola jako činitel ovlivňující zdraví

Škola má různé možnosti, jak podporu zdraví ve svých podmínkách realizovat.

Vzdělávání je trvalým procesem rozvíjení člověka a je nutné, aby byl jedinec vybaven vědomostmi, dovednostmi, kritickým myšlením, kvalitní hodnotovou orientací, etickou dimenzí či chápáním hlediska demokracie a humanismu. Je třeba rozvíjet koncepci vzdělávání z hlediska individuálního i společenského a je nezbytné posilovat vůli žít odpovědně. Žáci své učitele vnímají také jako poskytovatele sociální opory, mají k nim důvěru a je třeba proto usilovat o neustálé zdokonalování se v práci se žákem.

2 Výzkumné šetření

Pro výzkum byla zvolena analýza dění v ohniskové skupině. Byly natočeny 4 videozáznamy, šetření jsme uskutečnili v 6. až 9. třídě základní školy, v každé skupině (nahrávce) bylo 5 žáků. Získali jsme tedy 20 výpovědí dětí ve věku 11–15 let. Výběr respondentů z jednotlivých tříd byl proveden tak, že byli požádáni třídní učitelé, aby vybrali respondenty podle těchto kritérií: komunikativnost, rovnoměrné zastoupení obou pohlaví, rovnoměrná školní úspěšnost (neúspěšnost).

2.1 Cíl a metoda výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit míru důležitosti a váhu nabídnutých indikátorů kvality života u žáků středního školního věku a analyzovat dětské výpovědi o projevech špatného, běžného/obvyklého a výborného života z jejich konkrétního okolí. (Pro tento výzkumný záměr jsme jako inspiraci využili část dotazníku, se kterým pracoval Mareš a kol. v projektu GA ČR z r. 2006, a zkušenosti práce s ohniskovou skupinou, které publikoval Svatoš v r. 2007). Text našeho videozáznamu byl doslovně přepsán a podroben analýze, při které jsme vycházeli z upraveného paradigmatického kódovacího modelu podle zakotvené teorie (Straus, A., Corbinová, J., 1999). Výpovědi respondentů označujeme v textu kurzívou.

2.2 Kvalita života očima žáků

Žákům a žákyňám byla moderátorem navržena možnost uvažovat o kvalitě života ve třech intenzitách kvality. Nejprve diskutovali o jednotlivých indikátorech kvality života reprezentovaných 20 obrázky a poté se vyjadřovali k tomu, co je výborný život (VŽ), normální život (NŽ) a špatný život (ŠŽ). V následující analýze ukážeme, co tyto jednotlivé kvality obsahují, jakými způsoby mohou být vyjádřeny a jaké jsou mezi nimi vztahy. K tomu využijeme především otevřené kódování a následně axiální kódování. Prostřednictvím selektivního kódování ukážeme na kategorii „rodina“ logické souvislosti mezi konkrétními kategoriemi.

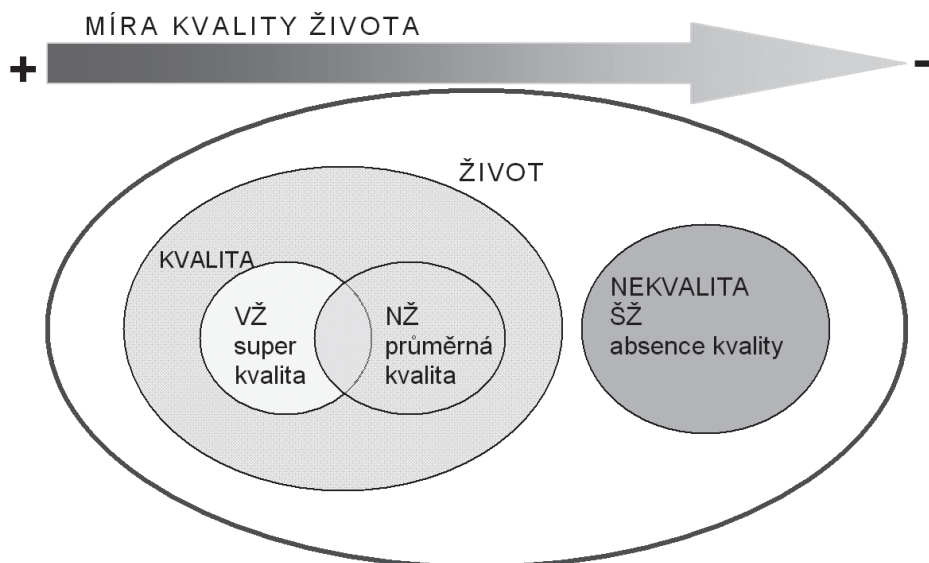


Schéma č. 1 – základní kategorie kvality života

Výše uvedené schéma graficky znázorňuje, jak byla rozvržena problematika kvality života při diskusi v ohniskových skupinách. Je použito množin, kdy hlavní množinou je ŽIVOT a jeho kvality, které mohou být velmi proměnlivé, a to od SUPER KVALITY výborného života přes PRŮMĚRNOU KVALITU normálního života, až po absenci kvality, tedy NEKVALITU špatného života. Toto rozdělení bylo determinováno indikátory života a způsobem kladení otázek, nelze tedy říci, že by samotní žáci a žákyňe rozdělili život na kvalitní a nekvalitní, ale určovali, které nabídnuté položky patří do jednotlivých „kvalit života“. V první fázi třídění (otevřeného kódování) se tudíž zdá, že život je rozdělen na KVALITNÍ a NEKVALITNÍ (zde kvalita absenteje).

2.2.1 Kategorie KVALITA

1. Během otevřeného kódování se ukázala jako klíčová pro kvalitu **substantiva**: *rodina, peníze, zvířátka, spánek, potraviny, škola, koníček (ve smyslu hobby), auto, kamarádi, pohodlí, pomoc, zdraví, děti, oděv, počítač, zaměstnání, knihy, mobil, léky.*

Je nutné si uvědomit, že uvedená slova jsou zastřešující pro další výrazy. Např. pod pojmem *rodina* jsou zahrnuti oba rodiče s dětmi i kojící matka s dítětem. Rodinu můžeme považovat za subkategorii kategorie kvalita, jak vyplývá následně z axiálního kódování. Podstatným zjištěním je to, že tato substantiva nejsou pro žáky a žákyně jednotlivostmi, ale nacházejí mezi nimi významné vztahy.

2. Kvalita může být také vyjádřena, rozvíjena a posílena vlastnostmi vyjádřenými **adjektivy, numery a adverbii**. Tato slova rozdělují kvalitu na subkategorie:

- a) SUPER KVALITA – *všechno, co chce, hodně peněz, vynikající rodina, hodně přátel, spoustu volného času, mnoho kroužků, bezvadná rodina, vynikající rodina, šťastná rodina, velmi spokojený člověk, hezká dcera.*
- b) PRŮMĚRNÁ (NORMÁLNÍ) KVALITA – *tolerantní, tak akorát, ne příliš vysoký, dostatek, normální, průměrný, vyvážený.*

3. Další způsob vyjádření kvality je prostřednictvím činností, lze tedy říci, že je vyjadřuje **verbum**. Nejčastější užití sloves je ve spojeních, která obsahují slova mít a být. (Zde pak opět hrají svou nezastupitelnou roli podstatná a přídavná jména či příslovce).

- a) SUPER KVALITA – *má hodně přátel a vynikající rodinu, dostatek volného času; je na počítači, jsou bezproblémoví všichni, mají se fakt dobře; co se mu líbí, to si koupí, má hodně peněz, může si dovolit skoro všechno; nic mu neschází, má hodně přátel, s kterými si rozumí; jezdí na všelijaké výlety; život užívají; rozumí si s lidmi kolem sebe;*
- b) PRŮMĚRNÁ (NORMÁLNÍ) KVALITA – *jsou to lidé, kteří mají zaměstnání, rodinu i přátele, nemají příliš vysoký plat, ale žít se z něho dá; přátelé a rodina jsou u těchto lidí na prvním místě; budou mít potomka, jsou šťastni v tomto životě; má dostatek prostoru, aby se mohlo vzdělávat; mají tak akorát peněz, třeba nemůže jezdit na dovolenou, mají vyvážený život; jezdí na všelijaké výlety; život užívají; rozumí si s lidmi kolem sebe.*

Při použití verb nacházíme již souvislosti mezi jednotlivými kvalitami. Podstatné jsou činnosti, které indikují kvalitní život. Například: *můžeme si koupit nebo jíst zdravé jídlo, a to je dobré; tulit se; spát*. Není vždy jednoduché určit, do jaké podmnožiny konkrétní výraz patří, nehledě na to, že to, co je pro někoho norma, je pro druhého nadstandard. V dětské skupině nejsou vyjádření týkající se míry kvality jednoznačné. Některá vyjádření týkající se normální kvality prezentují život jako „bezmeznou nudnou šed“ a jiná jako „neuvěřitelnou lehkost bytí“.

2.2.2 Kategorie NEKVALITA

Negace kvality je často pojmána jako absence kvality. Proto je ve schématu č. 1 vyčleněna mimo kvalitu, nicméně náleží do množiny zvané život. Při axiálním kódování zjistíme, že vztah mezi jednotlivými kvalitami je poněkud komplikovanější.

A. NEKVALITA jako prostá NEGACE KVALITY

Žijí ve spěchu, jsou takoví ustaraní; nemají moc přátel a třeba i žádnou rodinu; nemají peníze nebo oblečení; špatný život má to dítě tehdy, kdy ta rodina má málo peněz, protože nemá tolik prostředků, aby mělo pohodlí, má špatné rodiče (opak skvělých rodičů), kteří ho týrají, pijou, nebo na něho křičí a nadávají mu; nemá asi moc kamarádů, kterým by se svěřil a nemá kde bydlet, třeba že ho ti rodiče pak vyhodí a žije většinou v depresi; většinou to skončí tím, že když jsou starší, tak pije alkohol nebo berou drogy a tak;

je možná nemocný, známky dobré taky nemá, možná je bez rodiny; nemá rodiče nebo je v domově dětí; může být osamocený, nikdo si ho nevšímá a nemá moc přátel.

B. Průnik NEKVALITY a KVALITY obsahuje problematické položky (např. léky), u nichž **záleží na kontextu**, v němž jsou užívány. Příklady substantiv: *píksly s prášky, mobilní telefony – vlny frekvenční, počítače*. Existují položky, které mohou patřit jak do množiny kvalit, tak do množiny nekvalitního života. Vzniká tak oblast problematické kvality. Problémové se mohou věci stávat díky svým vlastnostem (vyjádřeno adjektivy) anebo nevhodnou činností či zacházením s nimi. *Tak tady na tom obrázku jsou vlastně potraviny, které jsou zdravé nebo to. To je podle mě také důležité, abychom je jedli (kvalita). Když jíme třeba jenom pořád ty stravy, které jsou tuky a tak, tak z toho mohou být velké problémy (nekvalita).* Tento výrok umísťuje určitou stravu do prostoru problematické kvality.

2.2.3 Nejvýznamnější indikátor kvality života

No, já si myslím, že kvalitní život, to je moje rodina a přátelé.

Já bych řekla, že kvalitní život je mít rodinu, přátele, zaměstnání.

Bez přátel to není takové.

Děti, to je to nejlepší, co v životě může být.

První místo jsem dala obrázku 11 – protože na tom obrázku je spokojená, šťastná rodina.

Jak je patrné z výše uvedených výroků, nejvýznamnější a nejčastěji zmiňované kategorie související s kvalitním životem jsou pro pubescenty **přátelé a rodina** a nejvýznamnějším indikátorem pro kvalitní život se stává „**BÝT SPOLU**“; v případě, že „nejsme spolu“, je život nekvalitní.

Přátelé jsou jednoznačně známkou kvality života: *bez přátel není veselý svět; i když je člověk samotář, tak potřebuje nějakého člověka, se kterým by si někdy popovídal. Přátelství je důležité a dobré. A proč? S přáteli můžete dělat cokoli; když máte nějaké problémy, tak je dobré se s tím někomu svěřit, že se vám uleví, a ten člověk vám dokáže pomoci; taky můžu někomu poradit. Přátelství nám tedy pomáhá překonávat „bídu světa“ a dává možnost přijímat i dávat, poskytnout oporu a možnost se opřít. (Durkin, 1995, s. 145 in Lašek, 2005, s. 75) To, že „být spolu“ rozhodně patří do kvalitního života, nám prozrazují i výroky o „špatném životě“. Špatný život žijí lidé, kteří: *nemají moc přátel a i třeba žádnou rodinu, tito lidé jsou rádi, když se o někoho mohou opřít. Nemá moc kamarádů a třeba ani nemá kde bydlet; může být osamocený, nikdo si ho nevšímá, nemá moc přátel; nemá skoro žádné přátele; nemůže si dovolit jít někam ven s kamarády.**

Rodina je podle výpovědí respondentů místem, které by mělo pro dítě vytvářet zázemí a ve sděleních se objevují výrazy, které zdůrazňují pozitivní emoce, které by měly v životě rodiny figurovat: *vidím spokojenou rodinu; manželé jsou šťastní, mají se rádi; to je dobře, že děti se rodí, to je štěstí v životě; budou mít potomka, jsou šťastní v tomto životě; děti je to nejlepší, co v životě může být, je s nimi sranda odmalička a k životu prostě patří děti.* Kromě toho, že rodina je tedy místem štěstí a spokojenosti, kde se mají rádi, tak je to místo pro různé aktivity, kdy se rodina nebojí někam vyrazit, jezdit na výlety. Pokud člověk žije kvalitní život, tak má rodinu, která je bezvadná

a která ho baví. Funkce rodiny je tedy zajistit šťastný a spokojený život, podržet své členy, v jejím rámci se mít rádi a rodina mimo jiné poskytuje člověku dostatek volnosti. V případě problematického života se může stát, že: má třeba špatné rodiče, kteří ho týrají, pijou, nebo na něho křičí a nadávají mu. V úplně špatném životě rodiče a domov absentují: já si myslím, že třeba nemá rodiče, nebo je v domově dětí, kde to taky nemusí být nejlepší. Naši respondenti vyjádřili ve výpovědích především potřebu silné sociální opory ze strany rodiny a od svých vrstevníků.

3 Role učitele v péči o zdravý a kvalitní život žáků

Dnešní škola usiluje o humanizaci a tato skutečnost s sebou nese větší důraz na sebedůvěru, asertivnost a sebeprosazování žáků. Cílem současné školy je naučit žáky dbát o sebe, projevovat se pozitivním způsobem a získat pocity sebeúcty. Dospívajícího velmi zajímá, jaký vlastně je, jaké má možnosti a jak se jeví svému okolí. U vychovatelů a učitelů považujeme za nejdůležitější **aktivní zájem o jedince a vytvoření prostředí vzájemné důvěry, v němž se bude pubescent pohybovat bez obav a zábran.** Vychovávající by měl být vydatnou **sociální oporou** pro své žáky, měl by umět rovněž přesvědčivě zastávat žádoucí hodnoty, měl by disponovat schopností argumentace (proč je něco dobře a něco špatně), umět vysvětlovat a zdůvodňovat. Měl by vytvořit se žáky fungující vztahy, poskytovat jim podporu, měl by být opravdový (kongruentní) a poctivý. Při své práci se neobejde bez aktivního naslouchání a individuálního přístupu k jednotlivcům, měl by mít přátelský přístup, pracovat s empatickým porozuměním. Ovšem s jasně stanovenými pravidly a hranicemi, s budováním odpovědnosti a rozvojem sebe-regulace. Vychovatel by dále měl u žáků podporovat aktivní způsob života a zajímat se o zájmy a záliby dětí, které mu jsou svěřeny, měl by rovněž nastolovat i takové aktivity, které budou rozvíjet postoje složku osobnosti. Jsme si vědomi, že je třeba u pubescentů posilovat získávání schopnosti pracovat ve skupině, projevovat solidaritu a ochotu pomáhat druhým. Dále se jedná o péči žákova pozitivního emočního ladění a o usměrňování adekvátní životní nálady, o vytváření optimálního sebeobrazu, důvěru v sebe i v okolní svět. Škola je významným edukačním činitelem a neměla by být lhostejná k různým signálům negativních vlivů. Měla by budovat příkladné a podnětné prostředí a mít na paměti, že aby člověk zkvalitnil svůj život, je třeba zkvalitnit jeho výchovu. A to je výzva pro všechny, kteří se podílejí na formování mladé generace.

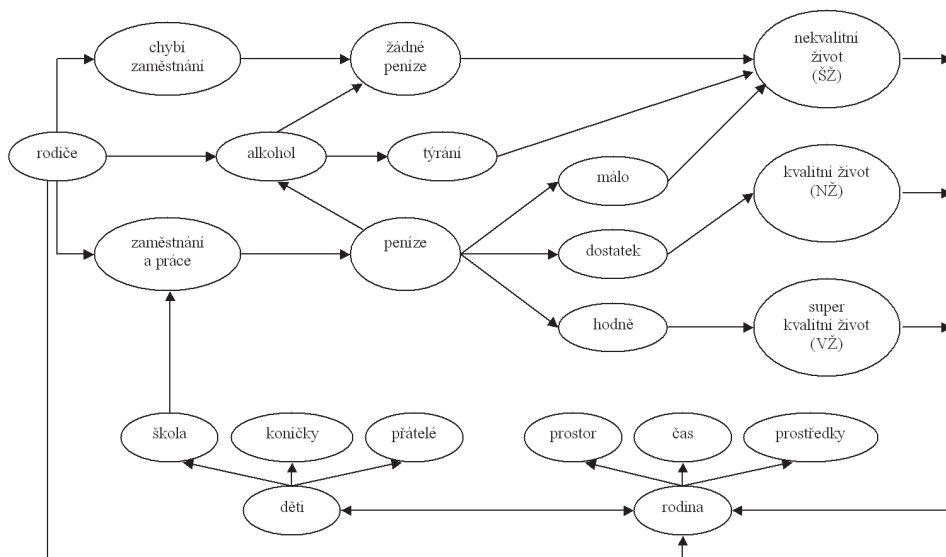


Schéma č. 2 – Rodina a indikátory kvality života pohledem dětských respondentů

Literatura

- DURKIN, K. *Developmental Social Psychology. From Infancy to Old Age*. 2. vyd. Oxford: Blackwell Publishers, 1995. ISBN 0-631-14828-0. s. 775.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.
- LAŠEK, J. *Komponenty sebehodnocení pubescentů*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-103-1.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Sociální opora učitele a žáka. In ŘEHULKA, E.; ŘEHULKOVÁ, O. (eds.) *Učitelé a zdraví 4*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, Nakladatelství Pavel Křepelka, 2002, s. 7–13. ISBN 80-902653-9-4.
- STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert, 1999.
- STŘELEČ, S.; KRÁTKÁ, J. Podpora zdraví žáků prostřednictvím činností třídního učitele. In STŘELEČ, S. Kooperace v edukačních vztazích mezi učitelem a rodiči žáků. In STŘELEČ, S. (ed.) *Studie z teorie výchovy a metodiky výchovy I*. Brno: MSD, spol. s.r.o., 2004, s. 136–146.
- SVATOŠ, T.; ŠVARCOVÁ, E. Zkoumání kvality života žáků ZŠ v podmínkách ohniskové skupiny. In MAREŠ, J. (ed.) *Kvalita života u dětí a dospívajících*. Brno: MSD 2007, s. 159–178. ISBN 978-80-7392-008-1.
- ŘEHULKA, E. (ed.) *Škola a zdraví pro 21. století I (School and Health 21.)*. Brno: Paido, 2006, s. 383–393. ISBN 80-7315-119-7.

THE QUALITY OF LIFE FROM THE VIEW OF PRIMARY SCHOOL STUDENT

Abstract: The paper analyzes the current views of 2nd grade primary school (junior high school) students on the issue of quality and healthy life. In focus groups there were given the opportunity to the students to think about the quality of life in three intensities of quality. They discussed what is an excellent life, a normal life and a bad life. In the following analysis we will show what these individual qualities include how they can be expressed and what are the relations between them. The paper also discusses the role of teacher in the care of healthy and quality life of students.

Key words: quality of life, health, healthy life style, 2nd grade primary school students, focus groups

ZÁSADY SPRÁVNÉ ŽIVOTOSPRÁVY BĚHEM VYUČOVÁNÍ U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Petr PTÁČEK, Petra POKORNÁ

Anotace: Příspěvek se zabývá dodržováním životosprávy, pitného režimu během vyučování u žáků základních škol. Dále úrovní možností, které v tomto směru školy žákům poskytují. Příspěvek rovněž obsahuje výzkum provedený na toto téma v brněnských základních školách

Klíčová slova: životospráva, pitný režim, výživový režim, tekutinový deficit

Úvod

Stravovací a pitný režim významně ovlivňují schopnost žáků vstřebávat učivo během šestihodinového dopoledního vyučování. Dobrá životospráva zajišťuje žákům duševní pohodu vyplývající i z pohody tělesné, při níž nepůsobí rušivé pocity hladu nebo žízně (příp. nedostatku spánku).

Špatná životospráva naopak dokáže snížit, nebo dokonce znemožnit žákovo vnímání učiva a může vyučovací proces redukovat na dobu „k přečkání“ (kromě hladu či žízně, také např. zažívací problémy atd.).

Pitný režim během vyučování

Dostatečný nebo nedostatečný přísun tekutin během vyučování zásadním způsobem ovlivňuje schopnost soustředění žáků během vyučování. Patří mezi faktory, které participují na celkové kondici, schopnosti vnímat a na pracovním výkonu žáků. Lidský organismus je tvořen ze 60 % právě vodou, proto je optimální příjem tekutin nesmírně důležitý pro správný průběh metabolismu, krytí energetických potřeb pro výkon nejenom fyzický, ale také pro podávání výkonu duševního [1].

Žáci mají několik možností pro dodržování pitného režimu a doplňování tekutin během vyučování. Patří sem vlastní nápoj z domu, vodovodní voda (příp. tzv. „pítka“ instalovaná nejčastěji na školních chodbách), dále pak školní nápojové automaty nebo možnost distribuce nápojů ze školní jídelny. V tomto příspěvku a níže uvedeném výzkumu jsme se zaměřili především na zhodnocení posledních dvou možností.

Školní nápojové automaty skýtají výhodu v možnosti dokoupení nápojů přímo ve škole. Na druhou stranu, jak vyplynulo z výzkumu provedeného v rámci této problematiky, prodávají se v těchto automatech většinou sycené, sladko-kyselé nápoje typu limonád, které kromě jiných nepříznivých vlastností podporují např. vznik zubního kazu. Navíc se zde jedná o příjem tekutin s vysokým obsahem umělých sladidel, jako jsou např. sacharin, cyklamát nebo aspartam. Stojí za zmínku, že u sacharinu a cyklamátu byly při pokusech na zvířatech prokázány potenciální karcinogenní účinky a u spartamu negativní neurologické účinky. I když na lidský organismus tyto účinky prokázány nebyly, nepovažuje se obecně za nejzdravější zajišťovat u dětí pitný režim během podstatné části dne právě těmito nápoji. Dále kofein obsažený v nápojích typu cola, jež školní nápojové automaty nezdídko nabízejí, lze označit za naprosto nevhodnou složku pitného režimu dětí školního věku. Je možno vyjmenovat další negativa školních nápojových automatů, jako jsou vyšší cena nabízených nápojů než v běžné obchodní síti a také fakt, že nápoje se z komerčních důvodů ve většině případů prodávají jako součást malých balení po 0,33 litru.

Naproti tomu u možnosti distribuce nápojů ze školní jídelny z hlediska zdraví žáků jednoznačně převažují pozitiva, ať už se jedná o hledisko množství poskytovaného nápoje, jeho kvalitu nebo cenovou výhodnost. Tento způsob zajišťování pitného režimu s sebou samozřejmě přináší i nároky na patřičné organizační a personální zajištění ze strany školy, jako jsou dozory či nároky na personál školní kuchyně. Ve výsledku se však jeví jako daleko zdravější a žákům prospěšnější než nápojové automaty.

Stravovací režim během vyučování

Správná výživa pro patřičný duševní výkon, schopnost soustředění a učení by měla obsahovat pokud možno vyvážená (avšak ne nadměrná) množství základních živin, tedy proteinů, sacharidů a tuků. Stejně tak musí být zastoupeny vitaminy, minerální látky vláknina a zmíněné tekutiny. Zde je třeba zdůraznit, že princip správné výživy spočívá především v pestrosti a různorodosti stravy, a to z toho důvodu, že žádná z potravin neobsahuje bez výjimky všechny živiny pro tělo potřebné. Obzvláště pro výživu dětí pak platí, že v každodenní stravě by měly být zastoupeny všechny čtyři základní skupiny potravin: mléko a mléčné produkty, ovoce a zelenina, chléb a obilné produkty, maso, vejce a luštěniny [1].

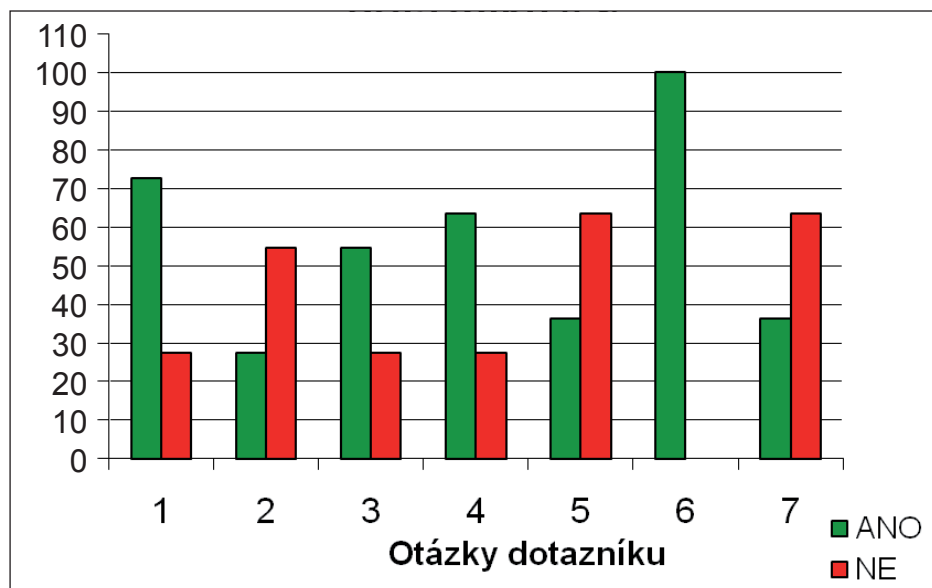
I zde se stravovací režim žáků realizuje různým způsobem. Žáci mají možnost vlastní svačiny přichystané z domu, dále opět velmi často školních svačinkových automatů a konečně možnost distribuce svačin ze školní jídelny. Opět jsme se zaměřili na srovnání zajištění stravovacího režimu prostřednictvím svačkových automatů a možnosti distribuce svačin zajišťované školou prostřednictvím školní kuchyně. Za jedinou výhodu školních svačkových automatů lze považovat možnost dokoupení svačinky v nouzovém případě. Jinak z nutričního hlediska opřeneho o níže uvedené výsledky provedeného výzkumu lze považovat svačení žáků ze svačkových automatů za zcela nevhodné, a především nezdravé. V sortimentu školních svačkových automatů z velké části převládají především potraviny typu kakaových nebo čokoládových výrobků a sladkostí, kdy se jedná o vysocekalorickou, nevyváženou stravu s převažujícím podílem sacharidů, tedy jednostranně zaměřenou, neplnohodnotnou výživu, chudou na bílkoviny, vitaminy a vlákninu.

Naproti tomu jako optimální řešení zdravého stravovacího režimu žáků lze jednoznačně považovat možnost distribuce svačin ze školní jídelny. Svačiny poskytované školní jídelnou splňují předpoklad vyvážené a pestré stravy, navíc čerstvé, tedy plnohodnotné a kvalitní výživy, ve které mohou být snadno zastoupeny všechny základní skupiny potravin doplněné navíc o kvalitní nápoj. Nezanedbatelné je rovněž (obzvláště pro rodiče) příznivé finanční hledisko oproti svačinovým automatům, kde se svačinky prodávají za předraženou cenu. Určitou nevýhodou společného stravování ve školní jídelně, ať už se jedná o obědy nebo svačiny představuje riziko v období tzv. sezónních epidemií.

Výzkum

Byl proveden anonymní průzkum na celkem 40 základních školách formou stručného dotazníku adresovaného ředitelům škol v okresech Brno-město a Brno-venkov. Dotazník se týkal zajištění stravovacího a pitného režimu žáků během vyučování ze strany školy. Ze 40 ředitelů/ředitelek odpovědělo celkem 15 dotázaných. Dotazník obsahoval sedm následujících otázek:

1. Jsou na Vaší ZŠ instalovány nápojové automaty?
2. Poskytují tyto nápojové automaty také nápoje typu cola?
3. Poskytují tyto nápojové automaty také mléčné nápoje?
4. Zajišťuje Vaše ZŠ také distribuci mléčných nápojů pro žáky?
5. Zajišťuje Vaše ZŠ distribuci nápojů pro žáky během přestávek jiným způsobem, a jakým (např. čaj ze školní jídelny)?
6. Je Vaše ZŠ zapojena do programu Ovoce do škol?
7. Poskytuje Vaše ZŠ rovněž možnost distribuce svačin pro žáky ze školní jídelny?



Závěr

Z počtu odeslaných a vrácených dotazníků vyplývá výrazná neochota ředitelů odpovídat na otázky a sdělovat informace týkající se chodu školy. Je to nedobry signál jak pro studenty a absolventy pedagogických fakult, tak pro české školství obecně. Z odpovědí těch, kteří se zapojili, vyplynulo, že většina základních škol má instalovány nápojové automaty (přes 70 %), některé z nich poskytují také nápoje typu cola. Více než 60 % z odpovědí uvádí distribuci mléčných nápojů ve škole, což lze hodnotit jednoznačně kladně. Pouze necelých 40 % odpovědí uvádí zajištění pitného režimu žáků jinou formou než nápojovými automaty a celých 100 % odpovědí uvádí zapojení se do programu Evropské Unie *Ovoce do škol*. Pouze necelých 40 % odpovědí uvádí zajištění svačin pro žáky prostřednictvím školní jídelny.

Diskuse

Výsledky provedeného výzkumu ukazují zřetelné problémy v současného školství v rovině komunikační. Zajištění stravovacího a pitného režimu žáků formou nápojových a potravinových automatů nepředstavuje kvalitní řešení vzhledem k sortimentu a komerčnímu zaměření těchto zařízení. Velmi kladně lze hodnotit distribuci dotovaných mléčných nápojů na základních školách a zapojení do programu *Ovoce do škol*. Při hodnocení kvality škol je zapotřebí rovněž posuzovat parametry zajištění životosprávy žáků během vyučování.

Literatura:

Britská lékařská společnost: *Rodinná encyklopedie zdraví*. Praha: nakl. Gemini, 1993.

THE PRINCIPLES OF THE CORRECT ROUTINE DURING TEACHING PRIMARY SCHOOL PUPILS

Abstract: This paper is concerned with the observation of a routine and proper drinking habits during the teaching of primary school pupils and the opportunities provided by schools to pupils in this regard. The paper also contains research conducted on this topic at fifteen primary schools in Brno. Data was obtained by means of questionnaires designed for school principals, who answered questions about drink vending machines, the assurance of proper drinking habits, the availability of fruit and the possibilities for the distribution of snacks to pupils from the school refectory.

Key words: routine, drinking habits, nutritional routine, liquid deficit

VÝCHOVA KE ZDRAVÉMU ŽIVOTNÍMU STYLU

Světlana PETROVÁ

Abstrakt: *Ve své práci jsem se zaměřila na výchovu ke zdravému životnímu stylu. Zahrnuje spoustu témat týkajících se této oblasti. Jsou to například: zdravá strava, odpočinek, relaxace, umění dobré komunikace, asertivní jednání a chování, ochrana životního prostředí, ale na druhou stranu nebezpečí návykových látek, tedy závislost na nich. Zejména mladá generace je nejpočetnější skupinou, která je tímto fenoménem ohrožena. Důraz je kladen na rodinu a školu. Jsou to instituce, se kterými člověk přichází do kontaktu hned v raném dětství. Plní úkol výchovný a vzdělávací a v nich také dítě nachází své první vzory, jak kladné, tak záporné. Výsledky výzkumu této práce přinášíji ucelený přehled o znalostech zdravého životního stylu z pohledu učňovské mládeže, studentů střední odborné školy a gymnázia.*

Klíčová slova: *zdraví, životní styl, stres, relaxace, zdravá výživa, návykové látky, rodina, škola, adolescent, životní prostředí, ekologie*

Úvod

Zdravý životní styl je velice široké téma. Já jsem se zabývala výchovou ke zdravému životnímu stylu. Mým cílem bylo zkoumat, jak se k tomuto problému staví nastupující generace mladých lidí a jak je na ně třeba v této souvislosti působit, jaké jsou jejich priority, vzory, plány do budoucna atd.

Náš životní styl máme do jisté míry předem určen, a to např. zemí, kulturou, rodinou atd., tedy prostředím, kde jsme se narodili, vnitřními biologickými předpoklady, které jsme zdědili nebo nám byly předem dány. Na druhou stranu si ale postupem času utváříme svůj názor na život a na svět, ve kterém žijeme, a máme možnost volby, jak dál. V tom hraje důležitou úlohu také vzdělání a celkový přehled, který člověk získává během svého života.

Zdravý životní styl je v posledních letech hodně diskutované téma a podle mého názoru i velice zajímavé. Zahrnuje několik oblastí našeho života. Zdaleka se nejedná jen o zdravé jídlo, dostatek vitamínů, biopotraviny atd., ale i potravu duševní – a to nejvíce. To, jak se člověk cítí psychicky, se podepisuje právě na jeho životním stylu.

Do této oblasti bych zahrnula na první místo zdravý způsob myšlení člověka a následné utváření žebříčku hodnot. Od myšlení se totiž odvíjí naše chování a jednání. To je základ všeho. Dále potom hraje důležitou úlohu zdravé stravování, tedy výživa, zdravý pohyb, umění správné relaxace, asertivní jednání a v neposlední řadě do zdravého životního stylu patří starost o naše životní prostředí, tedy ekologie.

1. Zdravý životní styl z pohledu duševní rovnováhy

Pozastavila bych se u toho, co považujeme za zdraví obecně. „Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) je definice zdraví stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody. Ne pouze nepřítomnost choroby nebo vady.“ Kohoutek (2007, s. 4) uvádí, že všechny tři složky spolu musí navzájem korespondovat. Pokud jedna chybí nebo je nějakým způsobem narušena, vzniká nemoc. Určitá část nemocí vzniká pravděpodobně poruchou duševní rovnováhy, emocionálními či afektivními potížemi.

1.1 Stres, ohrožující faktor zdravého životního stylu

Stres můžeme definovat také jako fyziologické a psychologické reakce organismu na nové, naléhavě se vnučující, přetrvávající podněty. Podle Černouška (2000, s. 77) rychlý růst technologií ve společnosti dal vzniknout zcela novým druhům stresujících podnětů, na které se musíme adaptovat: hluk, znečištění prostředí, záplava informací, přelidnění aj. Nejhorší vliv na lidský organismus má tzv. dlouhodobý stres dávkovaný po malých částech. Chronické setrvávání v takových podmínkách je nebezpečnější než jednorázová konfrontace se značným stresem. Stres navíc přispívá např. ke špatným stravovacím návykům nebo k užívání návykových látek.

Kohoutek (2007, s. 37) uvádí, že **stres** je termín vyjadřující zátěž, **břímě**, **tíseň** nebo **tlak**. Je jedním z hlavních a nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují naše zdraví. Může být akutní nebo chronický. Je to soubor reakcí člověka na vnitřní nebo vnější změny narušující normální chod organismu, či dokonce ohrožující jeho existenci vůbec. Vede často k nemoci a rychlejšímu stárnutí. To, co u jednoho člověka vyvolá vysoký (negativní stres) – **DISTRES**, může být u druhého pozitivním stimulem – **EUSTRES** (pozitivní stres). Stres se projevuje napětím, které ovlivňuje emoce, myšlení, volní úsilí i fyzickou kondici každého člověka.

1.2 Relaxace a její způsoby

Ke zdravé životosprávě patří také správný odpočinek, tedy spánek a relaxace. Je nedílnou součástí zdravého životního stylu. Podporuje psychickou i fyzickou kondici člověka, bez kterých bychom mohli jen stěží normálně fungovat. Pokud tato důležitá složka chybí v našem každodenním životě, je nasnadě, že se dříve nebo později uchýlíme k návykovým látkám, abychom povzbudili náš vyčerpaný organismus, jinak vznikne nemoc z vyčerpání.

Některé formy relaxace:

■ *Spánek*

Spánek je jedním z nejdůležitějších způsobů relaxace. Je to nejpřirozenější metoda, kterou si člověk může udržet zdraví. Slouží k odpočinku z hlediska fyzického i psychologického. Hraje důležitou úlohu v procesu učení, zapamatování a zpracování informací.

■ *Pohyb*

Zdravý pohyb nám pomůže posílit srdce a cévy, kterými pak snadněji proudí krev, budujeme a posilujeme svaly, které jsou předpokladem jakékoliv tělesné námahy, při tělesné aktivitě dochází také ke snížení hladiny krevního cukru, zvyšuje se hustota

kostní dřeně, dochází ke správnému okysličení krve a zlepšuje se nám hladina cukru v krvi. Naše tělo při fyzické námaze také uvolňuje hormonální látky – *endorfiny* (tzv. hormony štěstí), které činí náš život příjemnějším a pomáhají nám zvládat stres a jiné psychické problémy. Dnes už je naštěstí spousta možností, jak své tělo trochu protáhnout a rozpohybovat.

■ **Aromaterapie**

Je druhem terapie, která k prevenci nemoci a obnově harmonie používá éterických olejů (tzn. rostlinných silic, které jsou v rostlinách a z nich se extrahují). Aromaterapie má dlouhou historii, lidé používají aromatické rostliny od úsvitu historie. Pomáhá proti stresu, problémům s pohybovým aparátem, ženským potížím, interním bolestem, snížené imunitě a dalším problémům.

■ **Muzikoterapie**

Sám nápad léčit lidi hudbou je velmi dávného data. Uzdravování prostřednictvím nebo alespoň za spoluúčasti hudby je bezpečně doloženo ve starověku u různých, vzájemně často ani nekomunikujících populací a je dost možné, ba pravděpodobně, že bylo uplatňováno ještě v dřívějších, prehistorických dobách. Linka (1997, s. 15) uvádí, že muzikoterapie je stará jako lidstvo samo. Člověk potřebuje pro svou mentální hygienu hlavně takovou hudbu, která jej oslovuje, s níž vnitřně souzní a které takřkajíc rozumí. V novodobé oficiální medicíně lze častěji zaznamenat také trend nahrazování chemoterapie a farmakoterapie, což se může zdát poněkud překvapivé vzhledem k účtyhodnému sortimentu preparátů, které dnešní farmaceutický sortiment nabízí, nicméně je tomu vsutku tak.

1.3 Asertivní jednání, pomoc při zvládání některých zátěžových situací

„Asertivitu nebo asertivní jednání či chování bychom měli chápat jako zdravé a přiměřené sebeprosazování se v interakci s ostatními lidmi, přičemž chování chápeme jako aktivitu jedince, kterou můžeme pozorovat nebo ji můžeme zachytit přístrojem. Jde o reakce, odpovědi, výrazy, řeč a jednání, které člověk vykonává uvědoměle.“ (Olejníček, 2003, s. 5). Asertivní chování bychom si neměli zaměňovat s chováním *agresivním*, kterým v interakci získáváme nadvládu nad ostatními.

Podle Kohoutka (2007, s. 52) asertivní lidé respektují nejen práva jiných, ale i svoje vlastní, jsou schopni prosazovat své oprávněné požadavky. Neporušují práva jiných osob. Asertivita, je výborným prostředkem, jak si udržet svoje názory a postoje a nenechat si nikým vnutit názor jiný, zvláště kdyby vedl k nezdravému způsobu života. Je potřeba se jí naučit a používat ji ve vztazích s lidmi, ať se to týká jakéhokoliv prostředí, ve kterém se pohybuje.

2. Úskalí zdravého životního stylu v období dospívání

Toto období lidského života je obdobím převratných změn biologických, tělesných i duševních. Naš organismus připomíná chemickou továrnu těsně před výbuchem, a tak není divu, že uvnitř nás řešíme konflikt se sebou samým a s prostředím, které nás obklopuje.

2.1 Období adolescence

Jedná se o věkovou skupinu přibližně *od 15 do 20 let*. Podle Čápa a Mareše (2001, s. 236) adolescenti pokračují ve formování své identity, jsou však ve specifické přechodné situaci. Nejsou ani dětmi, ale ještě ani dospělými. Děti již být nechťejí, ale ve vztahu k dospělosti mají rozporuplný vztah. Na jedné straně by chtěli přednosti dospělosti, na druhé straně odmítají v mnoha případech odpovědnost dospělého.

Z pohledu Kohoutka (2003, s. 70) se v období adolescence, ve věku šestnácti až osmnácti let, výrazně zpomaluje růst a postupně se úplně zastaví. Přitom zpomalení růstu nastává dříve u žen než u mužů. Duševní vývoj se v adolescenci postupně zharmozňuje a osobnost se stabilizuje. Duševní i tělesná výkonnost se zlepšuje. Dost často se také zlepšují vztahy ke společenskému prostředí.

Čáp a Mareš (2001, s. 236) mají stejný názor, že senzomotorické a intelektové předpoklady jsou v adolescenci již na takové úrovni, že umožňují dosahovat vysokých výkonů, ať už sportovních či učebních apod.

Ke konci dospívání vrcholí tzv. „*fluidní inteligence*“ jak uvádí Říčan (2005, s. 273). Je to přirozená bystrost při řešení logických problémů, která málo závisí na tréninku, na zkušenosti, je tedy do značné míry vrozená a rozvíjí se hlavně zráním mozku. Tato složka inteligence později klesá. Díky své vysoké fluidní inteligenci jsou dospívající v diskuzích na mnohá témata již rovnocennými partnery svých rodičů a učitelů.

Významnou roli v tomto období hraje sebehodnocení adolescenta. Vnější tělesný vzhled a jeho celková atraktivita. Kohoutek (2003, s. 73) je toho názoru, že pro mladého člověka je důležité akceptovat a přijmout svůj vzhled. Dospělí by se měli vyvarovat jakékoliv ironie pokud jde o skutečné vady nebo nedostatky ve vzhledu mladých lidí. Ovšem i vrstevníci mohou být velmi často netaktní. Čáp s Marešem (2001, s. 237) taktéž uvádějí, že fyzická síla chlapců a atraktivní vzhled dívek usnadňuje některým adolescentům získat uznání druhých, posílit své sebehodnocení a budovat svou identitu. Tyto biologické základy jsou však značně pomíjivé. Spolehlivější je budovat svou jistotu na vzdělání, schopnostech, výkonech a komunikačních dovednostech. Tato cesta je však obtížnější, a ne všichni dospívající chápou její přednosti.

Zvýšeně kritický bývá adolescent zejména ke svým rodičům. Výchovný přístup rodičů by měl být pokud možno méně autoritativní. Kohoutek (2003, s. 71) se domnívá, že tzv. „*třecí plochy*“ se mají minimalizovat a nechat si vzájemně určitý volný prostor. Říčan (2005, s. 274) kritiku adolescentů vůči svým rodičům nazývá – „*vzpoura proti autoritám*“. Rodiče se dospívajícím jeví jako omezení, staromódní a nemožní. Nacházejí pochopení u svých vrstevníků ve skupině, která je pro ně vysokou autoritou a ve které tráví mnoho času.

2.2 Vliv vnitřních biologických činitelů na vývoj člověka

Každý z nás se rodí s určitou genetickou výbavou a ta nám dost výrazně zasahuje do budoucího života. Buď v kladném nebo v záporném slova smyslu.

Biologické faktory jsou dány především *dědičností* – rodiče nám předali své geny. Od dědičné výbavy musíme rozlišit výbavu vrozenou, která je dána kromě dědičnosti také prenatálními vlivy a případným poškozením novorozence během porodu, jak uvádí Říčan (2005, s. 262) ve své knize.

Podle Vágnerové (2004, s. 216) je člověk vybaven vrozenými dispozicemi reagovat nějakým, individuálním způsobem jak v oblasti prožívání, tak v oblasti chování.

Za vrozený základ osobnosti lze považovat **temperament**, na němž závisí převažující způsob reagování, ať už obecného nebo emočního charakteru.

„Temperament je individuálně charakteristický typ reaktivity a dynamiky psychiky, představuje formální základ průběhu duševních dějů i projevů chování“ (Vágnerová, 2004, s. 216).

Je tedy zřejmé, že jakou cestu si v životě vybereme, není jen záležitostí výchovy, ať již v rodině nebo ve společnosti, ale z velké části nás ovlivňují také vrozené vlastnosti a zděděné předpoklady. Spolu s výchovou a učením z nás formují osobnost, kterou se člověk nerodí, ale stává v průběhu svého života.

2.3 Zdravá výživa

Zdravé jídlo může velmi silně ovlivnit naše zdraví jak tělesné, tak duševní. Základům zdravé výživy se dítě učí již v rodině. Kunová (2004, s. 10) uvádí, že rodiče se v tomto případě stávají jakýmsi vzorem, které si dítě s sebou odnese do dalšího života. Účinná je proto každodenní praxe a vlastní příklad, než pouhé mentorování o tom co je a co není zdravé. Extrémní názory na výživu jsou stejně škodlivé jako nezdravá strava.

Nevhodně zvolenou stravou se můžeme propracovat i k problému zvaném *obezita*. Při nadváze i obezitě je v těle nadbytek tuku, rozdíl je pouze v jeho množství. Obezita představuje mnohem vážnější problém. V posledních letech se upouští od tradičních metod, kdy se hmotnost určuje podle tělesné výšky a přechází se k určování tzv. **Body-mass indexu** (BMI). Ten si vypočítáme, když vydělíme svou hmotnost v kilogramech druhou mocninou tělesné výšky v metrech. Rizikové pásmo BMI se u žen a mužů liší.

Je důležité zmínit se také o tom, že zdravá strava ovlivňuje pro nás tak velmi důležitý mechanismus jakým je **imunitní systém**. Briff (2000, s. 84) uvádí, že účinnost imunitního systému je do jisté míry závislá na energii, kterou mu dodáváme. Určité potraviny obsahují účinné látky, které mohou být využity ke zlepšení odolnosti vůči infekcím a v boji proti rakovině.

V podpoře imunitního systému hrají klíčovou roli následující potraviny:

Vitamin C – stimuluje imunitu, zvyšuje produkci protilátek a urychluje vyzrání imunitních buněk. Nejvíce je ho v banánech, citrusových plodech, kiwi, černém rybízu, zelené zelenině a bramborách.

Zinek – hraje klíčovou úlohu při produkci a normální funkci imunitních buněk. Výzkumy prokázaly, že při jeho nízké hladině v těle dochází k oslabení imunity. Vyskytuje se především v rybách, plodech moře a celozrnné mouce a výrobcích z ní.

Beta-karoten – v těle se přeměňuje na vitamin A, který v imunitním systému pomáhá při odstraňování volných radikálů a podporuje zvýšení imunity. Mezi potraviny bohaté na tuto látku patří zejména ovoce a zelenina zelená a žluté barvy.

Je zajímavé, že existuje také přímý vztah mezi množstvím jídla a imunitním systémem. Čím více jíme, tím více imunitní systém vyčerpáváme. Pro zajištění jeho optimální funkce je nejlepší zmenšit porce jídla a vynechat především těžké a tučné pokrmy. Nahradíme je raději ovocem a zeleninou. Taktéž cukr je nepřítelem imunitního systému.

2.4 Patologické závislosti

Závislosti předchází **návyk**. Návyk je definován jako tendence k určité činnosti vytvořená učením, zkušeností a opakováním. Návyk na léky, drogy a alkohol je podle WHO stav periodické nebo chronické intoxikace (otravy) psychotropními substancemi (návykovými látkami), jenž je vyvoláván opakovaným užíváním přirozené nebo syntetické drogy a je škodlivý pro jednotlivce a společnost. Přitom se dospělo k poznatku, že návyk je primárně psychický děj, i když s možnými sekundárními tělesnými a sociálními následky, mnohem starší než lékařská věda.

U závislosti na léky, drogy a alkohol přistupují k psychickým a sociálním faktorům ještě biologicko-organické faktory škodlivých účinků drog na organismus a nervový systém. Společným znakem každého návyku je přitom mechanismus odměňování sama sebe.

Velmi důležitá je v tomto směru **prevence**.

- **Primární prevence** – zaměřuje se na celou oblast potencionálních konzumentů s cílem zabránit konzumaci drog.
- **Sekundární prevence** – zaměřuje se ke skupinám, které jsou již návykem ohroženy (mládež, nezaměstnaní...). Klade si za cíl zajistit jim včasnou poradenskou pomoc a léčení.
- **Terciární prevence** – směřuje přímo k postiženému jednotlivci s cílem snížit zdravotní i sociální důsledky zneužívání drog, zabránit recidivě a sociální degradaci.

Podle Göhlerta a Khüna (2001, s. 101) je důležité, aby rodiče zprostředkovali svým dětem základní zkušenost, že je milují takové, jaké jsou, i bez bravurních výkonů. Mladiství vždy hledají uznání, potvrzení a náklonnost. To nesmí být vázáno na výkony ve škole. I ten, kdo ve škole selhává, by se měl doma cítit přijímám a v bezpečí. Jinak je pravděpodobné, že si bude hledat uznání jinde a u svých kamarádů bude negativním hrdinou, protože se vyhybá škole a konzumuje drogy.

Považují za velmi důležité zařadit do této části i problém, jakým je závislost na sektách.

„**Sekty** jsou původně definovány jako sdružení věřících, oddělujících se a překračujících hranice oficiální církve“ (Kohoutek, 2007, s. 128). Rozlišují se náboženské **sekty původu křesťanského** (např. Svědkové Jehovovi, Hnutí Grálu), **orientálního** (např. Hare Krišna), **přírodně okultního** (např. satanismus). Většina sekt má autoritativní systém řízení. „**Tvrde sekty**“, mají přísně zakázáno sdělovat podrobnosti ze svého života a používají obraz společného nepřítele jako prostředek k upevnění své soudržnosti. „**Měkké sekty**“ mají ráz částečně otevřených komunit a tolerují samostatnost svých členů, alespoň do určité míry.

3. Výchova ke zdravému životnímu stylu

Do svého života si většinou odnášíme a přebíráme návyky z dětství, tedy z rodiny. To je právě ono prostředí, ve kterém vyrůstáme a které nás formuje do budoucna.

Příklady zdravého nebo nezdravého životního stylu můžeme získat také ve škole, v kolektivu kamarádů a přátel. Identifikace s určitým vzorem, ať již kladným nebo záporným, má velký vliv na naši budoucnost.

3.1 Rodina, primární výchovné prostředí člověka

Kohoutek (2007, s. 159) dále uvádí rozdělení rodin podle funkčnosti na několik typů:

- **Funkční rodina** – pečuje o své děti kladně a stabilně z hlediska všech jejích základních funkcí.
- **Problémová rodina** – taková v níž se vyskytují určité závady a poruchy základních rodinných funkcí, avšak ještě vážně nenarušují rodinný systém a zdravý vývoj a rozvoj psychiky a osobnosti dětí.
- **Dysfunkční rodina** – neplní řádně a náležitě své základní funkce a do určité míry již ohrožuje výživu, zdraví a rozvoj psychiky osobnosti dětí.
- **Afunkční rodina** – neplní své základní funkce a úkoly a vážně narušuje výživu zdraví, a někdy dokonce i ohrožuje život dětí.

Rodina by měla být institucí, ve které každý její člen pocítuje jistotu a bezpečí, sounáležitost, důvěru a uznání. Měl by to být „přístav“, do kterého se rádi vracíme z venkovního světa načerpat sílu a potřebnou pozitivní energii do našeho dalšího života.

3.2 Podpora zdraví ve škole

Škola je druhým nejdůležitějším výchovným prostředím, se kterým se člověk setkává během svého života. Prohlubuje a doplňuje si znalosti a dovednosti získané v rodině a učí se komunikaci v kolektivu, což je nesmírně užitečné a prospěšné pro další zdravý rozvoj dítěte a dospívajícího. Ve škole získáváme také další vzory. Jednak jsou to učitelé, vychovatelé a jiní dospělí pracovníci školy a jednak jsou to naši spolužáci či kamarádi.

Čáp s Marešem (2001, s. 264) zastávají názor, že učitelé patří k významným osobám v životě a vývoji dětí a mladistvých. Učitelská profese klade náročné a psychicky rozmanité požadavky.

Zdravý způsob života ve škole má podle Havlínové a kol. (1998, s. 88) zajistit například **pohoda věcného prostředí**. Tento pojem v sobě zahrnuje především:

- hygienickou nezávadnost (fyzikální, chemická, biologická), bezpečí ve věcném smyslu, funkčnost a účelnost prostředí, podnětnost (motivace k činnostem v daném prostředí), estetičnost a zabydlenost, dostupnost všech prostor školy k pohybu a užívání nabídky osobního prostoru (místo pro své věci).

Dále je to **pohoda sociálního prostředí**, které chápou jako humanistické postoje jednoho k druhému:

- úcta, důvěra a snášenlivost, uznání, účast a empatie, otevřenost, vstřícnost, vůle ke spolupráci a pomoci.

Za důležitou složku podpory zdraví ve škole Havlínová a kol. (1998, s. 110) považují především zdravé stravování, tedy **zdravou výživu**. Měla by zahrnovat následující prvky:

- pravidelný stravovací režim, dostatečný příjem tekutin, dostatečný příjem bílkovin v jídelníčku (maso, mléko, vejce, ryby), konzumaci zeleniny a ovoce, příjem vlákniny, upřednostňování rostlinných tuků a olejů, omezování příjmu uzenin, tučných, slaných a pikantních pokrmů a sladkostí, vytváření žádoucích stravovacích postojů a návyků.

Havlinová a kol. (1998, s. 117) si kladou za cíl podporovat taktéž **zdravý pohyb** a tělesnou aktivitu. Jedním z hlavních cílů tělesné výchovy ve škole je vypěstovat vztah k ní jako k celoživotní potřebě, a proto je velmi důležitá i estetika prostředí, v němž se cvičí.

3.3 Ekologie, součást výchovy zdravého životního stylu

„Životní prostředí nakonec hraje nezastupitelnou úlohu v celém psychickém vývoji jedince, počínaje narozením. I proces učení je do značné míry ovlivňován vhodností či nevhodností prostředí pro takovou aktivitu... Studium psychologického významu prostředí může ekologii jenom obohatit.“ (Černoušek, 2000, s. 23).

Žijeme v době, kdy slovo *ekologie* získalo statut nepostradatelnosti. Není dne, aby se neobjevilo ve sdělovacích prostředcích, mnohokrát toto slovo použijeme v odborných i laických konverzacích. Původ slova z řeckého „*oikos*“ vypovídá, že se jedná o vědu popisující náš „*domov*“ v nejširším slova smyslu. Černoušek (1986, s. 7) uvádí, že v centru ekologie stojí člověk, tvůrce tohoto domova, a jeho činnost v kladném i záporném smyslu.

4. Zdravý životní styl z pohledu nastupující generace

4.1 Metoda výzkumu

K vlastnímu šetření ve výzkumné části diplomové práce jsem použila metodu *kvantitativní* prostřednictvím anonymního *dotazníkového šetření*. Vytvořila jsem dotazník *vlastní konstrukce*, při jehož tvorbě jsem se snažila zohlednit všechny činitele působící na výchovu ke zdravému životnímu stylu.

4.2 Cíl výzkumu

Cílem zkoumání bylo zjistit, jaký přehled o zdravém životním stylu má nastupující generace mladých lidí: co si vůbec představují pod tímto pojmem a zda jsou jejich znalosti o zdravém životním stylu dostačující pro to, aby mohli vést plnohodnotný a zdravý život a v tomto duchu také vychovávat i své děti.

Pracovní předpoklady (hypotézy):

- P 1:** Respondenti z gymnázia a střední odborné školy mají menší zkušenosti s pravidelným užíváním drog v porovnání s učňovskou mládeží.
- P 2:** Učňovská mládež se méně zajímá o životní prostředí.
- P 3:** O zdravém životním stylu mají největší přehled a znalosti studenti SOŠ a gymnázia.
- P 4:** Zásady zdravého stravování znají dobře všichni, bez rozdílu školy, na které studují.
- P 5:** Studenti odpočívají v průměru méně než učni.

4.3 Zkoumaný soubor

Ke zpracování výzkumné části jsem si vybrala studenty Gymnázia ve Vyškově, studenty Střední odborné školy hotelové ve Slavkově u Brna a učně Středního odborného učiliště ve Slavkově u Brna. Na dotazník odpovídalo 50 respondentů z každého typu školy, tedy celkem 150 respondentů.

4.4 Verifikace hypotéz

P 1: Respondenti z gymnázia a střední odborné školy mají menší zkušenosti s pravidelným užíváním drog v porovnání s učňovskou mládeží.

Hypotéza byla potvrzena

Z odpovědi opravdu vyplynulo, že největší zkušenosti s **pravidelným** užíváním drog má učňovská mládež. Na druhém místě byli studenti SOŠ a poslední místo obsadili studenti gymnázia.

P 2: Učňovská mládež se méně zajímá o životní prostředí.

Hypotéza byla potvrzena

Z uvedených odpovědí sice vyplynulo, že **učňovská mládež** má také kladný vztah k životnímu prostředí, ale z celkového počtu respondentů, bez ohledu na typ školy, **skončila na posledním místě.**

P 3: O zdravém životním stylu mají největší přehled a znalosti studenti SOŠ a gymnázia.

Hypotéza byla potvrzena

Z vyhodnocení odpovědí je patrné, že studenti SOŠ a gymnázia mají velmi dobrou představu o zdravém životním stylu. Jejich odpovědi byly dobře formulované a konkrétní. Avšak **gymnazisté mají** v tomto směru ještě o něco **hlubší znalosti.**

P 4: Zásady zdravého stravování znají dobře všichni, bez rozdílu školy na které studují.

Hypotéza nebyla potvrzena

V odpovědích zabývající se rozložením jídla přes den dopadli nejhůře učni, na druhém místě studenti SOŠ a **nejlépe jsou na tom studenti gymnázia.** Co se týká skladby jídla, návyky respondentů se jevily celkem jako vyrovnané.

P 5: Studenti odpočívají v průměru méně než učni.

Hypotéza byla potvrzena

Studenti spí sice téměř stejnou dobu jako učni, ale co se týká odpočinku, většina středoškoláků má za to, že odpočívají nedostatečně. Naproti tomu jsou učni se svým časem věnovaným odpočinku znatelně spokojenější. V tomto předpokladu jsem vycházela z toho, že na studenty jsou kladeny větší nároky ve škole a mají více mimoškolních aktivit.

5. Závěr

- klíčovou úlohu v kladném přístupu mladých lidí ke zdravému životnímu stylu hraje úroveň vzdělání (čím vyšší vzdělání, tím větší a hlubší znalosti o zdravém životním stylu);
- úplnost rodiny nemá zásadní vliv na duševní vyrovnanost studentů, s čímž úzce souvisí trávení volného času a zkušenosti s užíváním návykových látek;
- nastupující generace má kladný vztah k ekologii, projevuje zájem o zlepšování životního prostředí, což je velice pozitivní zjištění, zejména v současné době.

Literatura

- BRIFF, J. *Zdravě jíst (pro zdraví a krásu)*. Praha: Ikar, 2000, 111 s. ISBN 80-7202-598-8.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání, Praha: Portál, s.r.o., 2001, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERNOUŠEK, M. *Psychologie životního prostředí*. 1. vydání, Praha: Horizont, 1986, 159 s.
- FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, s.r.o., 2000, 255 s.
- GORDONOVÁ, A.; SUZUKI, D. *Jde o přežití*. Beroun: Baroko-Fox, 1994, 251 s. ISBN 80-85642-10-7.
- GÖHLER, F.; KHÜN, F. *Od návyku k závislosti*. 1. vydání, Praha: Ikar, 2001, 144 s. ISBN 80-7202-950-9.
- HAVLÍNOVÁ, M.; KOPŘIVA, P.; MAYER, I.; VILDOVÁ, Z. a kolektiv, *Program podpory zdraví ve škole*. 1. vydání, Praha: Portál, s.r.o., 1998, 275 s.
- JILČÍK, T.; PLŠKOVÁ, A.; ZAPLETAL, L. *Sociální patologie*. Brno: IMS, 2005, 51 s.
- KOHOUTEK, R. *Psychologie zdraví a duševní hygiena*. Brno: IMS, 2007, 135 s.
- KOHOUTEK, R. *Sociální psychologie II*. Brno: IMS, 2007, 238 s.
- KOHOUTEK, R. *Vývojová psychologie*. Brno: IMS, 2003, 84 s.
- KRAUS, B. *K otázkám humanitního a sociálního výzkumu*. Brno: IMS, 2006.
- KUNOVÁ, V. *Zdravá výživa*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, a.s., 2004, 136 s. ISBN 80-247-0736-5.
- LINKA, A. *Kapitoly z muzikoterapie*. 1. vydání, Brno: Moravská typografie, a.s., 1997, 155 s. ISBN 80-901834-4-1.
- MÜHLPACHR, P. *Kapitoly ze sociální patologie*. Brno: IMS, 2003, 84 s.
- NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislosti*. 1. vydání, Praha: Portál s.r.o., 2000, 150 s. ISBN 80-7178-432-X.
- OBERBEIL, K.; LENTZOVÁ, Ch. *Ovoce a zelenina jako lék (strava, která léčí)*. 2. vydání, Praha: A.D., s.r.o., 2003, 294 s. ISBN 80-7321-067-3.
- OLEJNÍČEK, A. *Výcvik asertivního jednání*. Brno: IMS, 2003, 66 s.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie*. 1. vydání, Praha: Portál s.r.o., 2005, 286 s., ISBN 80-7178-723-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. vydání, Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- <http://www.istob.cz>
<http://www.portal.cz>
<http://www.zdrava-vyziva.net>

EDUCATION ON HEALTHY LIFESTYLE

Abstract: In my work I focused on education of healthy lifestyle. It includes a lot of topics related to this issue. For example: a healthy diet, rest, relaxation, skills of good communication, negotiation and assertive behavior, environmental protection. On the other hand it covers the danger of drugs and the dependence on them. Especially

the young generation is the largest group which is threatened by this phenomenon. Emphasis is placed on family and school. These are institutions with which the person comes into contact in early childhood. They perform the task of education and training and also the child finds its first models there, both positive and negative. Research results of this work provide a comprehensive overview of knowledge of healthy lifestyle from the perspective of youth apprenticeships, vocational school students and secondary school students.

Key words: health, lifestyle, stress, relaxation, healthy nutrition, addictive substances, family, school, adolescent, environment, ecology

PRIMÁRNÍ PREVENCE SOUČASNÝCH SPOLEČENSKY NEŽÁDOUCÍCH JEVŮ V OBLASTI ŽIVOTNÍHO STYLU DĚTÍ A MLÁDEŽE

*Jaroslava EISERTOVÁ, Jolana ROČŇOVÁ,
Marie CHLOPČÍKOVÁ, Lenka ROSKOVÁ*

Abstrakt: Příspěvek prezentuje ojedinělé preventivní programy realizované na základních školách v Jihočeském kraji ve spolupráci s pedagogy a studenty veřejné vysoké školy (Zdravotně sociální fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích). V prvním případě se jedná o interaktivní edukačně preventivní aktivitu zaměřenou na bezpečný a zodpovědný přístup dětí ke psům. Program vznikl na základě alarmujících výsledků pilotní studie (MZČR 2009 – „Dítě a pes – aneb prevence úrazů u dětí středního školního věku způsobených psem.“), a v neposlední řadě i vzhledem k současnému negativnímu smýšlení široké veřejnosti o kontaktu dítěte se psem, který média tak ráda dokreslí. Druhý z edukačně preventivních programů přibližuje starším žákům zásady a pravidla bezpečného chování při zahájení pohlavního života, prevenci pohlavně přenosných chorob (HIV, Hepatitida B) atd. Prevence úrazů a rizikového chování u dětské populace spočívá nejen v brzkém rozpoznání rizikových faktorů, ale především v upevnění bezpečného přístupu a znalosti následků.

Klíčová slova: děti, primární prevence, rizikové faktory, chování, škola, edukace

Současný stav problematiky

Vzhledem k aktuálnímu stavu veřejného vnímání útoku psa na člověka, a zejména pak na dítě, začala na významu nabývat samotná depistáž a zmapování potenciálních rizik, jež se výrazně podílí na vzniku nebezpečných situací při kontaktu mezi dítětem a psem.

Hlavními prokazatelnými faktory se jeví – **příčina** (rizikové chování) vzniku situace, **informovanost** (znalost) o pravidlech bezpečného přístupu a **základní preventivní opatření** při kontaktu dítěte se psem.

Dle statistických údajů k tzv. „dg. W54 Kousnutí nebo úder psem“, kterou Ústav zdravotnických informací a statistiky uveřejňuje každoročně v rubrice „Infekční nemo-

ci v České republice“, se v roce 2009 událo celkem **1100 bolestivých konfliktů** mezi člověkem a psem. Kolik případů představují děti ve věkovém údobí 0–14 let? (ÚZIS – Infekční nemoci 2008, Infekční nemoci v České republice v letech 2007–2009, 2010).

Informační systém infekčních nemocí (EPIDAT) uvádí v posledním důkladném rozdělení dle věku u kategorie 0–14 let **283 evidovaných událostí**. (ÚZIS – Infekční nemoci v České republice v letech 2007–2009, 2010).

Je však nezbytné si uvědomit, že výše uvedená čísla prezentují pouze hlášené případy (ošetřené ve zdravotnických zařízeních). Nelze je vnímat jako celkový počet případů napadení dítěte psem. Ten může výše uvedená čísla několikanásobně převyšovat (ÚZIS – Infekční nemoci 2008, Infekční nemoci v České republice v letech 2007–2009, 2010).

Nejedná-li se totiž o poranění vyžadující odbornou péči (př. repozice, sutury atd.), uchylují se „**zodpovědní**“ dospělý k náhradním alternativám léčby vzhledem k vědomí vlastního pochybení při péči o dítě. Skutečný počet konfliktních situací lze proto současné době pouze odhadovat.

Nastane-li však mezi dítětem a psem riziková situace, není vyloučeno, že se nebude opakovat. Následky dalšího konfliktu si však předem nikdo z nás nechce ani připustit!

Dítě a pes (Projekt primární prevence)

Na základě výše popsaných statistických údajů, a zejména pak z hlediska nedostatku dat v **základní informovanosti dětí o zodpovědném a bezpečném přístupu ke psům**, který se dle zahraničních studií jeví jako hlavní rizikový faktor při vzniku konfliktní situace, byl v roce 2009 za podpory programu Ministerstva zdravotnictví České republiky („*Péče o děti a dorost*“) zrealizován pilotní výzkum v rámci projektu: „**Dítě a pes aneb prevence úrazů způsobených psem u dětí středního školního věku**“ (Chlopčíková, 2009, Gilchrist, Sacks, White, Kresnow, 2008).

Cíle projektu směřovaly nejen ke zmapování osobních zkušeností (pozitivních x negativních) žáků „středního školního věku“ (8–12 let) se psy, ale především k vlastním znalostem o bezpečném přístupu a chování dětí při kontaktu s nejpřeferovanějšími zvířecími společníky – psy (Matějček, 2007).

Výzkum poukázal na významné nedostatky dětí v základních znalostech o bezpečném přístupu, chování a komunikaci při každodenním kontaktu především se psem známým (rodinným). Nikterak lépe by si však děti nepočínaly ani při náhodných setkáních s cizím zvířetem.

Výsledky významně poukázaly na odlišné chápání dětí tzv. „komunikačních signálů“ mezi člověkem a psem, které mohou v inkriminovaných situacích představovat největší potenciální riziko vzniku napadení (Reisner, Shofer, Nance, 2007, Chlopčíková, 2009).

Díky pilotní studii se objevila celá řada nových výzkumných otázek. „*Jak změnit současný nedostatek znalostí žáků základních škol? Existuje v České republice funkční preventivní program věnující se této problematice? Měly by mateřské a základní školy zájem o jednorázové nebo opakované preventivní programy zaměřené na bezpečný kontakt se psy?*“ Bylo by vhodné zde položit mnoho otázek. Nicméně pro současný stav

má stěžejní význam jedna: „*Existují v České republice funkční preventivní programy zaměřené na prevenci úrazů dětí způsobených psem?*“

Na základě pilotní analýzy stávající situace v prevenci dané problematiky lze uvést několik organizací, spolků či sdružení, která se svou činností podílí na eliminaci rizikových situací při vzájemném kontaktu mezi dítětem a psem.

Ať již v rámci kynologických spolků, které učí mladé pány, jak s vlastním psem zacházet či organizace s ekologickým záměrem. V neposlední řadě bychom zde mohli uvést i sdružení smelující milovníky různých psích plemen či psích sportů.

Uvedené instituce však cíleně navštěvují děti, které se o psech chtějí dovědět více a vzhledem ke svým zkušenostem a znalostem z oblasti kynologie se pak zpravidla nestávají obětmi bolestivých zážitků. Jak ale ochránit část populace, která až takový zájem o volnočasové aktivity se psy nemá? Kde se naučit alespoň základy bezpečného kontaktu a správné komunikace? Mohou být nápomocny instituce povinného vzdělávání – mateřské školy, základní školy?

Jak žít společně bezpečně? (Interaktivní – edukačně preventivní program)

Interaktivní preventivní program vychází z metody AAE – *Animal Assisted Education* („vzdělávání za pomoci zvířat“ – přirozený nebo cílený kontakt člověka a zvířete, zaměřený na rozšíření nebo zlepšení výchovy, vzdělání nebo sociálních dovedností cílové populace). Z hlediska pedagogiky je koncipován do podoby tzv. „kooperativní výuky“, při níž je činnost jedince podporována celou skupinou, a naopak. Základními východisky kooperativní výuky jsou sdílené informace, spolupráce na řešení situace a všestranná podpora (Kasíková, 2010, Freeman, 2007).

V druhé etapě realizovaného projektu „*Dítě a pes – Jak žít společně bezpečně?*“ se za finanční podpory Ministerstva zdravotnictví ČR podařilo zrealizovat praktickou i teoretickou podobu preventivního programu. Oba edukační koncepty měly dětem srozumitelnou formou přiblížit přehled *potenciálně nebezpečných situací* při kontaktu se psem známým (rodinným) i cizím (Chlopčíková, 2010).

Praktická realizace programu probíhala na základních školách v Jihočeském kraji. Osvětové preventivní aktivity se zúčastnilo celkem 786 žáků.

Na návrhu a finální podobě praktické zážitkové aktivity se významně podílely profesionální canisterapeutické týmy (dobrovolník se speciálně připraveným psem) z občanského sdružení Hafík.

Teoretický základ byl vložen do edukačního metodického materiálu (pracovní listy) s cílem upevnit informace získané během praktického zážitkového programu a umožnit tak dětem zpětnou vazbu i s odstupem času.

Finální podoba pracovního sešitu obsahuje vyobrazení 14 potenciálně nejrizikovějších situací při kontaktu dítěte se psem, 8 komunikačních signálů řeči těla psa, 30 základních pravidel zodpovědného přístupu ke psům, vysvětlení protektivních – ochranných poloh (želva, strom) a pro možnost zopakování shrnující kvíz.

Každá kresba akademické malířky je doplněna dvěma autentickými obrázky dětí se stejnou tematikou. Pracovní sešit lze využít nejen jako didaktickou pomůcku, ale

především jako zdroj vizuálně zpracovaných informací a zásad vzájemně bezpečného kontaktu se psími společníky (Chlopčíková, 2010).

Interaktivní – edukačně preventivní program probíhá celoročně, jako jednorázová aktivita v mateřských i základních školách, na pobytových a zábavných akcích pro děti. Jeho posláním tkví v předání informací o základních pravidlech zodpovědného a bezpečného přístupu ke psům, porozumění řeči těla a komunikačním signálům zvířete. Skrze bezprostřední kontakt dítěte a psa vzniká simulovaná příležitost prožít si potenciálně rizikovou situaci v bezpečném prostředí, a to při kontaktu sice s cizím, ale speciálně připraveným psem (ko-terapeut, canisterapeutický pes). Nejen reakce speciálně připraveného psa, ale zejména adekvátní objasnění chyb v podání odborníků z oblasti kynologie umožňuje dětem rozpoznat vlastní chyby a ozřejmit si správné řešení vzniklé situace. (Chlopčíková, 2010, Eisertová, 2007).

Finální etapa projektu směřuje k realizaci videodokumentační zprávy a zpětnovazebného, srovnávacího výzkumu. Oba výstupy by měly poukázat na nesporný význam a přínos preventivní aktivity nejen v zamezení vzniku úrazu v dětském věku, ale především k budování vyváženého a pozitivního vztahu k živým tvorům.

Současná podoba programu se setkává s velmi pozitivním ohlasem dětí, rodičů i pedagogů. Kladné reference sebou přináší i nárůst poptávky z řad různých vzdělávacích zařízení pro děti.

Centrum prevence vybraných společensky nežádoucích jevů

Centrum, resp. Sekce prevence společensky nežádoucích jevů je zaměřena na primární prevenci v oblasti obchodu s lidmi, rizikového sexuálního chování a v loňském roce se jeho působnost rozšířila o preventivní program se zaměřením na poskytování laické první pomoci.

Základní idea činností centra přímo koreluje s cíli primární prevence, tzn. zamezení vzniku nežádoucího jevu, ke kterému se prevence vztahuje. Aktivita centra jsou zaměřeny na smíšenou aktivitu mezi žáky/studenty, rodiči a pedagogy. Interakce informací v rodinném nebo školském prostředí je neopomenutelná v programech primární prevence. V aktivitách jsou využívány interaktivní techniky, např. za pomoci modelových situací, diskuse a hry, nácvik psychosociálních dovedností, kdy budou aktivně zapojeny cílové skupiny.

Cílovou skupinou projektu jsou žáci druhého stupně základních škol, studenti středních škol a učilišť, mladiství na odvykacích terapiích, diagnostické a výchovné ústavy či rodičovské skupiny a široká veřejnost

Jedním z projektů, jenž centrum nabízí, je preventivní program se zaměřením na prevenci obchodu s lidmi.

Preventivní aktivity se zaměřují především na interaktivní činnost s cílovou skupinou. Téma přednášek se týká přesného definování pojmu obchodu s lidmi, jaké jsou mechanismy, kořeny a rozsah obchodu s lidmi. Posluchači se na praktických příkladech dozví např. bezpečnostní opatření při odchodu za prací, přesné znění pracovní smlouvy při odchodu za prací do zahraničí, nejčastější chyby při odchodu za prací, seznámí se s organizacemi, které nabízejí pomoc pro oběti obchodu s lidmi, apod. Celý program je doplněn dokumentem o mechanismu obchodu s lidmi.

V současné době realizují program dvě koordinátorky, které se zúčastnily certifikovaného kurzu v organizaci LaStrada v Praze. Dobrovolníci jsou z řad studentů, kteří absolvovali na Zdravotně sociální fakultě JU volitelný předmět Obchod s lidmi. Do roku 2009 absolvovalo tento program přes 600 studentů nejen v Jihočeském kraji.

Cílovou skupinou jsou skupinou jsou studenti SŠ a odborných učilišť.

Novou možností tohoto centra je přednášková činnost o předlékařské první pomoci nejen pro žáky a studenty, ale také pro širokou laickou veřejnost a pedagogy.

Cílem této aktivity je osvojit si základní dovednosti v oblasti poskytnutí laické pomoci, osvojit si nová doporučení v poskytování první pomoci a zvládnout komunikaci s operačním střediskem zdravotnické záchranné služby.

Program je rozdělen chronologicky, za využití modelových situací, na přesný postup při poskytování první pomoci: všeobecné postupy - laické vyšetření, uvolnění dýchacích cest, nácvik neodkladné kardiopulmonální resuscitace, polohování, postup při: poranění hlavy, páteře, hrudníku, břicha, končetin a kloubů, popáleninách, omrzlinách, stavech bezvědomí, náhlých příhodách břišních, zástavě krvácení, akutní stavy v pediatrii a akutních otravách.

Cílovou skupinou projektu jsou žáci druhého stupně základních škol, studenti středních škol a učilišť, posluchači VŠ, pedagogové a široká laická veřejnost.

Interaktivní preventivní programy pro oblast HIV/AIDS

Onemocnění HIV/AIDS je onemocnění, kterému můžeme předcházet naším sexuální chováním. Primární prevence může pozitivně zasáhnout do počtu nakažených tímto onemocněním.

Metodika výzkumu spočívala zejména v zainteresování žáků/studentů do problematiky HIV/AIDS, a to především interaktivním způsobem. V tomto projektu byly tedy využity interaktivní techniky, např. za pomoci modelových situací, diskuse a hry, nácvik psychosociálních dovedností, kdy budou aktivně zapojeny cílové skupiny. Metodika věnuje prostor diskusím, děti pracují individuálně i ve skupinách. Při realizaci programu se zohledňují potřeby a požadavky žáků. Dvou- až tříhodinový blok je rozvržen tak, aby na sebe jednotlivé aktivity navazovaly.

Co je náplní programu:

- podpora osobnostního rozvoje (posilování sebejistoty, zvládání konfliktních situací, práce s emocemi, efektivní komunikace, schopnost čelit sociálnímu tlaku);
- podpora zdravého životního stylu;
- uvědomění si důsledků rizikového sexuálního chování;
- podat reálné a ucelené informace o všech výše uvedených tématech specifické prevence.

Způsob realizace

Realizace přímo koreluje s „Hrou proti AIDS“, kdy dobrovolníci budou proškoleni pracovníkem Národního programu boje proti AIDS v České republice. Celkový počet proškolených dobrovolníků je nyní přes 15 studentů Zdravotně sociální fakulty v Českých Budějovicích.

Projekt „Hrou proti AIDS“

Účastníci hry se rozdělí do pěti zhruba stejně velkých skupin, optimální je rovnoměrné zastoupení obou pohlaví v jednotlivých týmech. Každý tým si zvolí mluvčího, ten obdrží hrací kartu, na tuto kartu si jednotlivé týmy zapíší svůj název, který si společně vymyslí. Hrací karta slouží k zaznamenání bodového ohodnocení týmu na jednotlivých stanovištích. Týmy se přemísťují k jednotlivým stanovištím, na kterých se střídají po 15 minutách, a poté se přesouvají ve směru hodinových ručiček k dalšímu stanovišti. Každému týmu je vypočteno celkové skóre, které vzniká součtem bodů získaných na jednotlivých stanovištích. Hodnoceny jsou jak znalosti, tak i aktivita týmu. Nejlépe je hru realizovat v prostorách tělocvičny, bez přítomnosti pedagogů. Hra je rozdělena do několika stanovišť a to na: cesty přenosu HIV/AIDS, možnosti antikoncepce, láska a sexualita, sexualita řečí těla (pantomima), život s HIV/AIDS – skupinu vede HIV pozitivní osoba z Domu světla (Ročňová J. 2007).

Literatura

- EISERTOVÁ, J. Canisterapie – terminologie. In VELEMÍNSKÝ, M. a kol. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. 1. vyd. České Budějovice: Dona s.r.o., 2007. s. 60. ISBN 978-80-7322-109-6.
- FREEMAN, M. Terminologie v zooterapii. In VELEMÍNSKÝ, M. a kol. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. 1. vyd. České Budějovice: Dona s.r.o., 2007. s. 30–37. ISBN 978-80-7322-109-6.
- CHLOPČÍKOVÁ, M. 2009. *Závěrečná zpráva projektu MZČR: Dítě a pes, aneb prevence úrazů způsobených psem u dětí středního školního věku*. České Budějovice: Ústav sociální práce – Centrum Zoorehabilitací, Zdravotně sociální fakulta, 2009.
- CHLOPČÍKOVÁ, M. 2010. *Závěrečná zpráva projektu MZČR: Dítě a pes – Jak žít společně bezpečně?* České Budějovice: Ústav sociální práce – Centrum Zoorehabilitací, Zdravotně sociální fakulta, 2010.
- GILCHRIST, J.; SACKS, J. J.; WHITE, D.; KRESNOW, M. J. Dog bites: still a problem? In *Injury Prevention*. 2008. Vol. 14, 296–301 p.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 152 s. ISBN 978-80-7367-712-1.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.
- REISNER, R. I.; SHOFER, F. S.; NANCE, M. L. Behavioral assessment of children-directed canine aggression. In *Injury Prevention*. 2007. Vol. 13, 348–351 p.
- ROČŇOVÁ, J. Hrou proti AIDS – interaktivní projekt pro primární prevenci HIV/AIDS. In *Kontakt*. České Budějovice: JU ZSF, 2007. Vol. 9, no. 1.
- ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČESKÉ REPUBLIKY. *Infekční nemoci 2008* [online] [2010-10-15] Dostupné z WWW: < <http://www.uzis.cz/publikace/infekcni-nemoci-2008> >.

PRIMARY PREVENTION OF UNDESIRABLE CONTEMPORARY SOCIAL PHENOMENA IN THE LIFESTYLE OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

Abstract: This paper presents unique preventative programmes implemented at primary schools in the South Bohemia Region in co-operation with lecturers and students from a public university (The Faculty of Health and Social Studies at the University of South Bohemia in České Budějovice). The first of these programmes involves an interactive preventative educational activity focusing on children taking a safe and responsible approach to dogs. The programme was a response to the alarming results of a pilot study (The Ministry of Health of the Czech Republic 2009 – “Children and Dogs, or the Prevention of Injuries to Secondary School Children Caused by Dogs”). The second of these preventative educational programmes presents older pupils with principles and rules in safe behaviour at the start of their sex life, the prevention of sexually transmitted diseases (HIV, Hepatitis B), etc. The prevention of injuries and high-risk behaviour among the child population lies in the early recognition of risk factors and in reinforcing a safe approach and knowledge of the consequences.

Key words: children, primary prevention, risk factors, behaviour, school, education

VLIV INTERVENČNÍHO POHYBOVÉHO PROGRAMU NA VYBRANÉ ANTROPOMETRICKÉ PARAMETRY U PUBESCENTŮ

Jan SCHUSTER

Abstrakt: Pozvolna se zvyšující hmotnost u dětí, která není v souladu s dalšími antropometrickými parametry, může být ukazatelem, který predikuje vznik nadváhy a obezity. Zvýšená tělesná hmotnost může v pozdějším věku vést k vzniku závažných onemocnění. S prevalencí některých onemocnění civilizačního charakteru dobře korelují i změny v hodnotách obvodu pasu. Včasně zachycení tohoto trendu a aplikace efektivní pohybové intervence jako vhodného korekčního prostředku může zcela zamezit nebo oddálit nástup zvýšení tělesné hmotnosti, jehož hlavní příčinou je nedostatek adekvátních pohybových aktivit, které by měly být součástí každodenní činnosti. Výsledky aplikace komplexního intervenčního programu přináší toto výzkumné šetření. Program byl aplikován po dobu dvanácti týdnů frekvencí dvě lekce týdně (středa, sobota) u pubescentek a pubescentů ($n = 63$).

Klíčová slova: nadváha, obezita, intervence, hmotnost, obvod pasu

Úvod

Hodnota tělesné hmotnosti se dnes stává určitým fenoménem společenským, ale i zdravotním, který předurčuje inklinaci k vzniku některých civilizačních onemocněních s vysokou mortalitou. Včasně zachycení trendu zvyšující se osobní tělesné hmotnosti je tedy důležitým diagnostickým nástrojem, který umožňuje na relevantním základu aplikovat kompenzační programy. K monitoringu tělesné hmotnosti slouží řada metod, avšak ke komplexní diagnostice, a tedy i možnosti přesného vyjádření změn vyvolaných intervencí lze použít metody specifické, které neslouží pouze k zjištění případných hmotnostních úbytků, ale zaznamenávají změny strukturální. Efektivita aplikovaného intervenčního programu je tedy zachycena i v podobě změn tělesné struktury. Důležitým aspektem prevence nadváhy a obezity je nejen využití diagnostických metod k získání informace o stávajícím stavu, ale i následná intervence, která zjištěný stav koriguje.

Problém

V České republice má růst obezity progresivní trend. Tento trend však není tak drastický jako v některých jiných evropských zemích. Závažným problémem zůstává, jako i jinde ve světě, problematika nárůstu obezity u dětí (Vignerová, Bláha, 2007). Na základě dlouholeté tradice sledování růstu a vývoje dětí a mládeže v České republice potvrzují umírněný vzestup prevalence i další autoři. Sobota et al. (2007) konstatuje, že současný stav nárůstu obezity není tak výrazný oproti jiným zemím. 5. Celostátní antropologický výzkum dětí a mládeže (CAV) 1991 vykazoval prevalenci nadměrné hmotnosti a obezity u pěti až sedmnáctiletých dětí 10,0 %. Podle údajů z 6. CAV 2001 se zvýšila na 13,1 %. Urbanová (2008) uvádí, že počet dětí s nadváhou se v období od roku 1991 do roku 2001 zvýšil na 6,9 % u chlapců a na 8,9 % u dívek, což je podstatně méně než ve Spojených státech amerických. Obavy u nás vzbuzuje vzestup obezity s BMI nad 97 percentilem. U dvanáctiletých chlapců i dívek od roku 1991 z 3 % na dvojnásobek. Na základě výzkumu dětských lékařů a kardiologů z roku 2006 uskutečněném na vzorku 7427 dětí byl zjištěn největší výskyt obezity u třináctiletých, u chlapců 5,4 % a u dívek 5,9 %. Důležitý aspekt je ten, že předškolní dítě s nadváhou má 25% předpoklad, že bude mít nadváhu i nadále až do dospělosti. Adolescent s nadváhou má tento předpoklad v 70 % (Urbanová, 2008).

Se zvýšenou tělesnou hmotností souvisí i změny strukturální, tedy zvýšené zastoupení tukové tkáně. Zvýšené množství tukové tkáně není problém jen estetický, ale především zdravotní, jelikož nahlížet na tukovou tkáň jako na pasivní součást tělesné kompozice dnes již nelze. Výsledky výzkumů změnily původní představy, a to hlavně o bílé tukové tkáni jako o pasivním orgánu specializovaném na skladování energie. Je zřejmé, že tato dynamická tkáň má i další funkce. Produkuje a vyplavuje do oběhu několik desítek biologicky aktivních látek a sama se tak podílí na řízení obsahu tuku v těle i na kontrole metabolismu dalších tkání (Kopecký, Flachs, 2004). Tuková tkáň patří k nejvariabilnějším tkáním v organismu, o čemž svědčí její různorodé zastoupení v organismu v období ontogeneze. V období po narození do 1 roku dochází u dětí k prudkému zvyšování tělesné hmotnosti a podílu tuku v těle, a tím i ke zvyšování hodnot BMI. Po tomto období hodnoty BMI klesají až do doby, kdy dochází k opětovnému rychlejšímu zvyšování jak celkové hmotnosti, tak i podílu tukové složky v organismu – období adiposity rebound. V porovnání s rokem 1951 došlo za posledních 50 let k posunu nástupu období adiposity rebound u obou pohlaví o více než 1 rok do nižšího věku, tj. u chlapců na 50. percentilu z věku 6,2 na 4,9 roku a u dívek z 6,4 na 5,2 roku (Lisá, 2007).

Tuková tkáň je hormonálně vysoce aktivní orgán. Předpokládá se, že jí produkováné působky, tzv. adipokiny (hormony, cytokininy, zánětlivé působky), mají vztah k hypertenzi (Souček et al., 2008). Tradičně uváděné funkce tukové tkáně – tepelněizolační funkce, mechanická ochrana vnitřních orgánů a především funkce energetické rezervy – jsou i nadále považovány za velmi významné (Haluzík, 2008). Bílá tuková tkáň však není jen rezervoárem energie a důležitým článkem energetického metabolismu. Je též sekrečním orgánem, ze kterého je vyplavováno mnoho různých látek s regulačními účinky na samotnou tukovou tkáň. Patří mezi ně volné mastné kyseliny, které jsou primárně energetickým substrátem pro další tkáň, ale regulují v různých tkáních

metabolické děje. Tuková tkáň produkuje regulační peptid leptin, jehož sekrece klesá při hladovění. Absence leptinu nebo defekt leptinového receptoru v tkáních vyvolává obezitu u zvířat i u člověka. V roce 2001 byl objeven regulační peptid resistin, který je secernován bílou tukovou tkání. Resistin brzdí stimulační efekt inzulínu na transport glukózy do adipocytů a zřejmě i do dalších buněk. Resistin by mohl být důležitým faktorem pro asociaci obezity s diabetem (Kopecký, Flachs, 2004). Dalším hormonem produkovaným výlučně adipocyty je adiponektin. V experimentálních studiích bylo prokázáno, že hladiny adiponektinu i jeho exprese v tukové tkáni jsou výrazně sníženy u modelů obezity, inzulínové rezistence a aterosklerózy. Jeho zvýšení je typické u štíhlých jedinců a sportovců (Haluzík, 2008).

Hovoříme-li o endokrinní produkci tukové tkáně, nejde jen o látky produkované adipocyty, ale také o látky produkované dalšími buňkami přítomnými v tukové tkáni. Souhrnně lze říci, že produkce prozánětlivých a proaterogenních faktorů je vyšší ve viscerální tukové tkáni ve srovnání s tukovou tkání podkožní. Produkce těchto faktorů je ve většině případů také zvýšena u pacientů s obezitou, diabetes mellitus nebo pokročilou aterosklerózou. Z hlediska složení a endokrinní funkce tukové tkáně je obecně udáváno, že viscerální tuková tkáň je ve srovnání s podkožní tukovou tkání více infiltrována makrofágy a že produkuje více prozánětlivých a metabolicky škodlivých faktorů. Tento názor se opírá o celkem jasné výsledky experimentálních studií, zatímco přímých důkazů u pacientů s obezitou je zatím podstatně méně (Haluzík, 2008).

Jelikož je tuková tkáň velice variabilní, není její zastoupení v tělesné struktuře jedince během ontogeneze stejné. Tělní struktura a zastoupení tukové složky i její lokalizace se v průběhu života mění. Z tohoto pohledu je tuková tkáň velmi variabilní (Lisá, 2007). Lohman (1992) uvádí pro zdraví nerizikové hodnoty tukové tkáně v rozmezí 6–24 % pro muže a 9–31 % pro ženy. Hayward a Wagner (2004) považují za zdraví nerizikové množství v rozmezí 8–22 % tuku pro muže a 20–28 % pro ženy. McArdle, Katch, Katch (2007) uvádějí optimální zastoupení tukové tkáně v tělní struktuře 15 % pro muže a 25 % pro ženy. Zastoupení tukové tkáně s kvalifikací věkové struktury uvádí Riegrová, Ulbrichová, Přidalová (2006), kdy za optimální zastoupení tukové tkáně pro populaci do 30 let považují u mužů 9–15 % a u žen 14–21 %. Rozdílné hodnoty nacházíme mezi obézními jedinci a referenční populací. Podíl tukové složky v organismu mezi 6.–19. rokem věku obézního jedince dosahuje značně zvýšených hodnot oproti referenční populaci. Zastoupení tukové tkáně se u obézních chlapců pohybuje v rozmezí 32,4–35,0 %. Obdobná situace je ve stejném vývojovém období u obézních děvčat, kde zastoupení tukové tkáně tvoří rozmezí 32,4–35,6 %. U referenční populace jsou hodnoty podstatně nižší, a to v rozmezí 12,6–17,7 % u chlapců a 17,3–23 % u děvčat (Vignerová, Bláha, 2001).

Cíl

Cílem projektu bylo aplikací intervenčního pohybového programu snížit zastoupení podkožního tuku v tělesné struktuře pubescentů s důrazem na pozitivní změny v oblasti abdominální.

Materiál a metody

Výzkumné šetření probíhalo v souborech pubescentů obojího pohlaví. Probandi pocházeli ze škol českobudějovického mikroregionu. Jednalo se o základní školy na území města České Budějovice a příměstských oblastí, které jsou svou infrastrukturou napojeny na metropoli. Z těchto škol byly metodou náhodného výběru selektovány základní školy pro účely výzkumu. Bylo vybráno 11 základních škol, ve kterých měření probíhala kompletně v 7. a 8. třídách.

Experimentální soubor (ES) a kontrolní soubor (KS) byl selektován z 592 měřených pubescentů (302 dívek a 290 chlapců) vybraných základních škol ve věkovém rozpětí dívky 11–15 let, chlapci 11–15 let, s věkovým průměrem u dívek 13,16 a chlapců 13,02 let. Na základě aplikace antropometrických metod byli pubescenti, jejichž BMI přesáhl hranici nadváhy nebo obezity, rozděleni do experimentálního a kontrolního souboru.

Experimentální soubor tvořilo 63 pubescentů (s věkovým průměrem 12,89 a rozpětím 11–15 let). Z tohoto počtu bylo 39 dívek (s věkovým průměrem 12,95 a rozpětím 11–15 let) a 24 chlapců (s věkovým průměrem 12,83 a rozpětím 12–15 let). Všichni pubescenti ES byli žáky druhého stupně vybraných základních škol. U těchto pubescentů byl aplikován intervenční pohybový program.

Kontrolní soubor tvořilo 42 pubescentů (s věkovým průměrem 13,21 a rozpětím 11–15 let). Z tohoto počtu bylo 21 dívek (s věkovým průměrem 13,27 a rozpětím 11–15 let) a 21 chlapců (s věkovým průměrem 13,15 a rozpětím 11–15 let). Pubescenti kontrolní skupiny byli žáky totožných základních škol jako pubescenti ES.

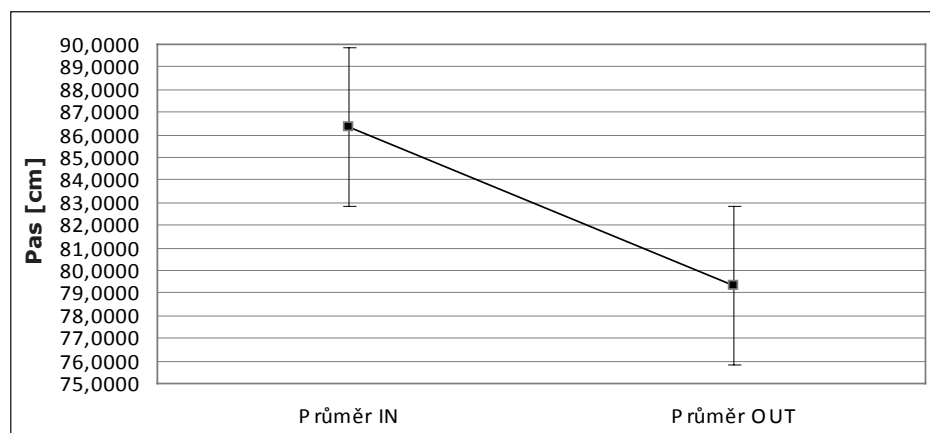
Z celkového počtu pubescentů ES byla u 33 probandů zjištěna nadváha (22 dívek a 13 chlapců). U 28 probandů byla zjištěna obezita (17 dívek a 11 chlapců). Z celkového počtu pubescentů KS byla nadváha zjištěna u 22 probandů (11 dívek a 11 chlapců), obezita u 20 probandů (10 dívek a 10 chlapců).

K sledování změn vyvolaných aplikací intervenčního pohybového programu bylo využito metody měření obvodu pasu. Obvod pasu je jednoduchý antropometrický ukazatel, který nejlépe koreluje s intraabdominálním obsahem tukové tkáně, měřeným jako plocha intraabdominální tukové tkáně pomocí CT nebo NMR, ale rovněž s plochou subkutánní abdominální tukové tkáně a se vznikem obezity. Pas byl měřen krejčovským metrem (Kunešová, 1997, 2004). Ukládání většího podílu tělního tuku v oblasti břicha a tím i zvětšený obvod břicha (pasu) je ve vysoké závislosti k hladině triglyceridů a ke krevnímu tlaku. Prostý obvod břicha (pasu) má na exaktně určeném množství břišního tuku vyšší závislost než index poměru obvodu břicha a gluteu (WHR). Jelikož se jedná o jednoduchý, po zácvičku lehce zjištělný znak, doporučuje se jeho používání (Hajniš, Kunešová, 1999). Obvod pasu podle Hajniše, Kunešové (1999) byl měřen horizontálně přes pupek metodikou na základě antropologické techniky podle Martina (Hajniš, Kunešová, 1999; Knussmann, R., 1988; Martin, R., Saller, K., 1957).

Hlavní metodou celého projektu byl Intervenční pohybový program. Intervenční pohybový program „Vliv sebekontroly a sebeúcty na snížení nadváhy a obezity“ (Krejčí, 2005), který byl modifikován autorem projektu pro potřeby pubescentní populace byl realizován v experimentálních skupinách v tříměsíčních koherentních cyklech. Vždy jedenkrát za týden probíhalo společné setkání s participanty a tréninko-

vou jednotkou. Participantů se zde učili, co by měli provádět v domácích podmínkách každodenně. Každé dva týdny byl intervenční program měněn ve smyslu motivačního zásahu do životosprávy a pohybového obsahu. Optimální délka tréninkové jednotky byla 90 minut. Intervenční pohybový program sestával z tělesných cvičení – jógové sestavy, jógové pozice (používan byl tréninkový program v posloupnosti od jednoduchých jógových cvičení dynamického charakteru „Sarvabhaṣana“ k náročnějším āsanaṁ silového a balančního typu), z dechových cvičení, relaxačních technik, technik nācviku koncentrace a sebeanalýzy („Self-inquiry meditation“) k podpoře sebeúcty participantů. V rámci tréninkové skupiny byl aplikován individuální přístup (tutoring, konzultace podle partikulárních specifik participanta). Součástí programu byly přednášky a besedy zaměřené na etiku, životní filosofii, omezení stresujících situací, výživový a pitný režim a předcházení poškození ve smyslu věkových specifik. Ve shodě s plánovaným záměrem bylo v jedné tréninkové skupině 12–15 participantů.

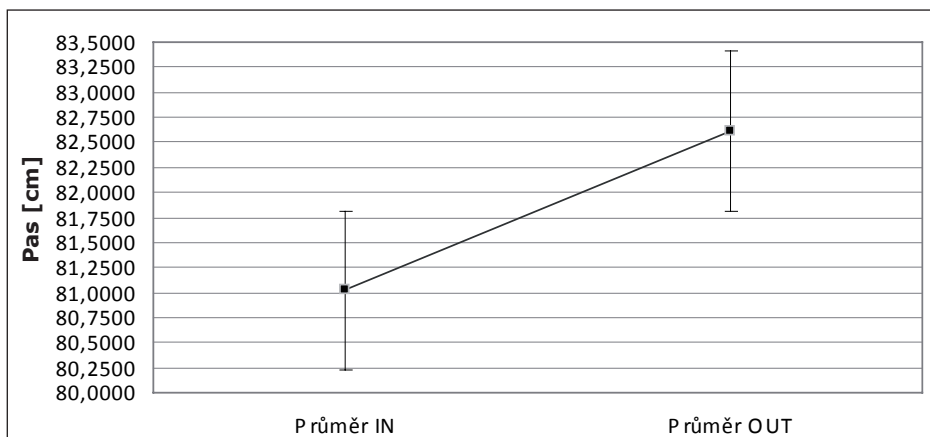
Výsledky a diskuze



Graf č. 1 – Obvod pasu – ES 1. a 2. měření (pubescentky, n = 39)

Tabulka č. 1 – Obvod pasu – ES 1. a 2. měření (pubescentky, n = 39)

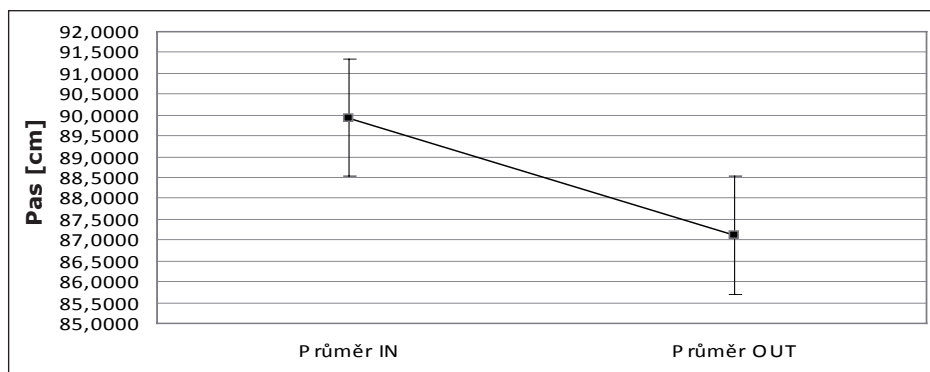
Parametr	Průměr IN	Průměr OUT	S m. odch. IN	S m. odch. OUT	p
Pas	86,3615	79,3361	10,37225254	11,23796747	0,017544915



Graf č. 2 – Obvod pasu – KS 1. a 2. měření (pubescentky, n = 21)

Tabulka č. 2 – Obvod pasu – KS 1. a 2. měření (pubescentky, n = 21)

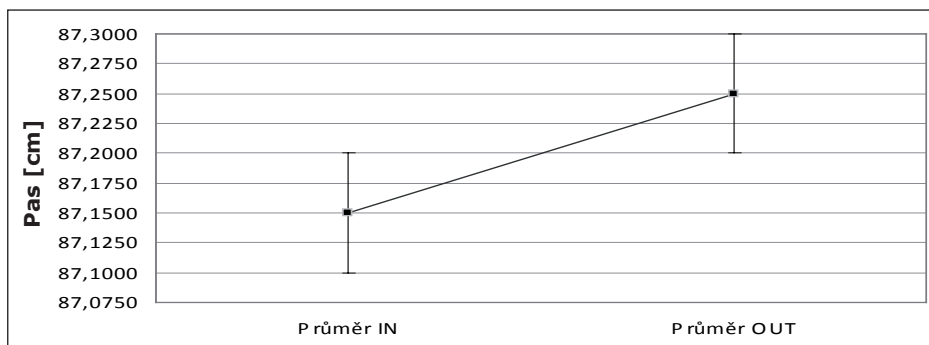
Parametr	Průměr IN	Průměr OUT	S m. odch. IN	S m. odch. OUT	p
Pas	81,0237	82,6146	7,584017142	7,152634002	0,503444364



Graf č. 3 – Obvod pasu – ES 1. a 2. měření (pubescenti, n = 24)

Tabulka č. 3 – Obvod pasu – ES 1. a 2. měření (pubescenti, n = 24)

Parametr	Průměr IN	Průměr OUT	S m. odch. IN	S m. odch. OUT	p
Pas	89,9362	87,0998	16,81322914	16,67010802	0,560147919



Graf č. 4 – Obvod pasu – KS chlapci 1. a 2. měření (pubescenti, n = 21)

Tabulka č. 4 – Obvod pasu – KS 1. a 2. měření (pubescenti, n = 21)

Parametr	Průměr IN	Průměr OUT	S m. odch. IN	S m. odch. OUT	p
Pas	87,1500	87,2500	8,863140705	9,697937925	0,973023531

U ES dívek i chlapců došlo k poklesu hodnot obvodu pasu mezi prvním a druhým měřením, kdy výraznější pokles byl zaznamenán u dívek. Tato změna měla signifikantní parametry a na tomto základě lze konstatovat, že efektivita programu byla v uvedené časové dispozici dostatečná. U chlapců je pokles statisticky nevýznamný, ale zjištěné hodnoty jsou těsně na hranici významnosti. U KS došlo k mírnému nárůstu hodnot obvodu pasu, kdy větší nárůst je u dívek. Intervenční pohybový program se zde projevil jako funkční preventivní i kompenzační prvek. Vyšší efektivita u dívek než u chlapců je pravděpodobně zajištěna i vyšší motivovaností dívek v péči o své tělo. Tento trend je možné téměř zevšeobecnit, jelikož odpovědnější přístup a vyšší zájem o zdravý životní styl je u dívek a žen vyšší napříč věkovým spektrem. Chlapci a muži stále nepovažují zdravý životní styl a péči o tělo z důležitý aspekt životního stylu, přestože právě odvod pasu, a tedy množství abdominálního tuku má pravděpodobně bližší vztah k výskytu kardiovaskulárních onemocnění u mužů než u žen.

Závěr

Dosažené výsledky ukazují, že intervenční pohybový program s netradiční koncepcí se ukazuje jako efektivní kompenzační faktor, který by mohl být pro sledovanou věkovou kategorii atraktivní. Atraktivita je dosažena právě specifickým obsahem, kdy probandi se stali pro své okolí zajímavými a to nejen pro svůj momentální zevnějšek. Intervenční pohybový program pojatý tímto stylem, naplňuje podstatu termínu Adekvátní pohybová aktivita (Schuster, 2007), kdy slouží jako přípravná fáze v dlouhodobějším tréninkovém cyklu.

Literatura

- HAJNIŠ, K.; KUNEŠOVÁ, M. Vývoj obvodu břicha a gluteu do 20 let věku. *Česko-slovenská pediatrie*. 1999, roč. 54, č. 3, s. 141–149. Praha: Práce ISSN 0069-2328.
- HALUZÍK, M. Hormony tukové tkáně. *Postgraduální medicína*. 2008, roč. 10, č. 6., s. 625–630, Praha: Mladá fronta. ISSN 1212-41-84.
- HAYWARD, V. H.; WAGNER, D. R. *Applied body composition assessment*. 2. rd ed. Champaign: Human Kinetics, 2004. ISBN 0736046305.
- KOPECKÝ, J.; FLACHS, P. Tkáňový metabolismus a obezita. In HAINER, V. a kol. *Základy klinické obezitologie*. Praha: Grada, 2004, s. 121–151. ISBN 80-247-0233-9.
- KREJČÍ, M. Positive Effects of Self-Control and Self-Esteem Development on Overweight Control thought Intervention of Yoga Training. In *ISSP Proceedings of 11th World Congress of Sport Psychology*. Sydney, 2005, s. 213–217. ISBN 1-877040-36-3.
- LISÁ, L., Typy a následky dětské obezity. In PAŘÍZKOVÁ, J.; LISÁ, L. *Obezita v dětství a dospívání*. Praha: Galén, Karolinum, 2007, s. 107–124. ISBN 978-80-7262-466-9 (Galén), ISBN 978-80-246-1427-4 (Karolinum).
- LOHMAN, T. G. *Advances in Body Composition Assessment*. Champaign: Human Kinetics, 1992. ISBN 0873223276.
- Mc ARDLE, W.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. *Exercise Physiology. energy, Nutrition, & Human Performance*. 6. rd. ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2007. ISBN 9780781749909.
- RIEGROVÁ, J.; ULBRICHOVÁ, M.; PŘIDALOVÁ, J. *Aplikace fyzické antropologie v tělesné výchově a sportu (příručka funkční antropologie)*. Olomouc: Hanex, 2006. ISBN 80-85783-52-5.
- SCHUSTER, J. *Krok k výchově, krok ke zdraví. III. díl Úprava stravovacích návyků v prevenci nadváhy a obezity na ZŠ a adekvátní pohybové aktivity*. Č. Budějovice: JU, 2007. ISBN 978-80-7394-084-3.
- SOBOTA, J.; AUJEZDSKÁ, A.; KALOVÁ, M.; DVOŘÁKOVÁ, H. *Ovlivňují velkoměstské podmínky – nedostatek tělesné aktivity a nabídka vysoce energetického stravování – nárůst nadměrné hmotnosti a obezity pražské školní populace?* In 1st international conference Health Education and Quality of Life.
- SOUČEK, M.; NEVRKLA, J.; ŠOTOLOVÁ, L.; ZEMAN, D. Obézní hypertonik. *Postgraduální medicína*. 2008, roč. 10, č. 6., s. 631–637, Praha: Mladá fronta. ISSN 1212-4184.
- URBANOVÁ, Z. Můžeme ovlivnit obezitu v dětství? *Pediatrie pro praxi*. 2008, roč. 9, č. 4, s. 236–239. Březsko: Solen. ISSN 1213-0494.
- VIGNEROVÁ, J.; BLÁHA, P. *Sledování růstu českých dětí a dospívajících: norma, vyhublost, obezita*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2001. ISBN 80-7071-173-6.

VIGNEROVÁ, J.; BLÁHA, P. Obezita u dětí a dorostu v České republice – dlouhodobé změny, metody sledování. In PAŘÍZKOVÁ, J.; LISÁ, L. *Obezita v dětství a dospívání*. Praha: Galén, Karolinum, 2007, s. 27–65. ISBN 978-80-7262-466-9 (Galén), ISBN 978-80-246-1427-4 (Karolinum).

THE INFLUENCE OF ACTIVE INTERVENTION PROGRAMME ON CHOSEN ANTHROPOMETRIC PARAMETERS OF TEENAGERS

Abstract: If the weight of children slowly increases and it is not in harmony with other anthropometric parameters, it may indicate the development of overweight and obesity. High body weight can later lead to a number of serious diseases. The prevalence of some civilization diseases correlates well with the change of waistline. Early notice of this condition and launching efficient active intervention as a suitable means of correction can completely stop or delay the development of overweight and obesity, which is mainly caused by the lack of adequate physical activity that should create an inseparable part of human daily life. This survey therefore brings the results of a complete intervention programme. The programme was applied to 63 male and female teenagers twice a week (Wednesday, Saturday) for twelve weeks.

Key words: overweight, obesity, intervention, weight, waistline

SOMATICKÝ STAV A ÚROVEŇ POHYBOVÉ AKTIVNOSTI V DENNÍM REŽIMU STUDENTEK PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY PALACKÉHO V OLOMOUCI

Miroslav KOPECKÝ, Kateřina KIKALOVÁ

Abstrakt: Příspěvek prezentuje hodnocení somatického stavu a úroveň pohybové aktivity u souboru 274 studentek Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V porovnání se studentkami Fakulty tělesné kultury mají studentky PdF UP v Olomouci shodnou tělesnou výšku, hmotnost a BMI, ale signifikantně vyšší zastoupení tukové frakce a viscerálního tuku. Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že 71,5 % studentek nemá pozitivní vztah k pohybové aktivitě, 60 % studentek nesplňuje doporučená zdravotní kritéria pro pohybovou aktivitu, 36 % pracuje u počítače denně 2 až 3 hodiny a jedna třetina studentek pracuje u počítače 3 hodiny a více, 23 % studentek si stěžovalo na denní bolesti zad a na občasné bolesti zad si stěžuje 55 % studentek. Na základě uvedených výsledků výzkumu doporučují autoři zavést povinnou tělesnou výchovu pro všechny studenty PdF UP v Olomouci.

Klíčová slova: studentky pedagogické fakulty, životní styl, tělesné složení, pohybová aktivnost, vztah k pohybové aktivitě, sedavý způsob života, bolesti zad

Úvod

Problematika zdraví je v současné době aktuální otázkou každého z nás a každý jedinec může své zdraví výrazně ovlivnit svým životním stylem. Uvádí se, že zdraví je z 50 až 60 % ovlivňováno způsobem života jedince. Většinou si uvědomujeme, že zdraví výrazně ovlivňuje pracovní schopnost a vlastní prožívání života, ale jak uvádí statistiky v řadě zemí, každým rokem se zvyšuje počet osob s neinfekčními civilizačními chorobami. Především je znatelný nárůst obezity, projevující se zvýšeným ukládáním tuku, která je provázena dalšími zdravotními, psychickými a sociálními problémy. Vítek (2008) uvádí, že v Evropské unii se odhaduje nejméně 135 milionů obézních obyvatel a tento počet neustále roste. Uvedený problém a s tím související zdravotní rizika se dotýkají celého věkového spektra populace. Frankenfield et al. (2001) upozorňují, že zvyšující se počet obézních jedinců je společný problém mnoha společností, protože se zvyšováním počtu obézních se zvyšuje počet chronických zdravotních problémů

(diabetes, hypertenze, nemoci srdce, zástava dýchání ve spánku, degenerace a nemoci kloubů, zvyšující se úmrtnost apod.)

Semiginovský (2006) v této souvislosti uvádí, že Světová zdravotnická organizace doporučila členským státům vytvořit účinnou primární prevenci civilizačních chorob. Výsledkem těchto snah bylo vytvoření a formulování národních programů preventivní péče o zdraví. V České republice byl přijat usnesením Vlády ČR č. 1046 ze dne 30. října 2002 k „Dlouhodobému programu zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva České republiky – Zdraví pro všechny v 21. století“ (Zdraví 21), které ukládá příslušným orgánům realizaci předkládaného programu. V úkolu číslo 11.1 je požadavek rozšířit zdravé chování ve výživě a zvýšit tělesnou aktivitu. V uvedeném dokumentu se uvádí: „*Nedostatek středně intenzivní pohybové zátěže způsobuje časté vady držení těla, podílí se na vzniku mnoha chronických neinfekčních onemocnění (obezity, kardiovaskulárních nemocí, diabetu, osteoporózy aj.), které postihují značný počet lidí produktivního věku a jsou častou příčinou dlouhodobé pracovní neschopnosti.*“

V dalších cílech uvedeného programu je také snížení výskytu neinfekčních onemocnění, a do roku 2020 snížení počtu úmrtí v důsledku kardiovaskulárních chorob u osob mladších 65 let o 40 %. S ohledem na tyto cíle dále Semiginovský (2006) konstatuje, že při hodnocení strukturní proporcionality jedince nelze vycházet pouze z celkové tělesné hmotnosti.

V roce 1992 vydala American Heart Association (AHA) zprávu, ve které uvádí hlavní rizikové faktory některých civilizačních chorob. Mezi tyto faktory podle AHA patří: kouření, hypertenze, dyslipidémie a čtvrtým faktorem je **pohybová nedostatečnost** (*physical inactivity*).

V současné době je pozorován výrazný pokles pohybové aktivity a nápadně se zvyšuje sedavý způsob života u jedinců všech věkových kategorií. Zvyšující se nárůst obezity u populace je dán i genetickými faktory. Zvýšená pozornost se věnuje faktorům zevního prostředí, a to výživě (příjem a výdej energie) a pohybové aktivitě. Je zřejmé, že uvedené faktory působí nejvýrazněji, pokud se uplatňují současně od raného věku (Pařízková, Lisá et al., 2007). Ukazuje se, že pohybová aktivita, která je každodenně prováděna v mírné až střední intenzitě, výrazně ovlivňuje a podporuje zdraví jedince, přináší řadu **zdravotních benefitů** a výrazně se uplatňuje v prevenci celé řady civilizačních onemocnění (např. ovlivňuje snížení krevního tlaku, zvyšuje úroveň HDL, udržuje příznivou hladinu krevního cukru, posiluje imunitní systém, snižuje riziko výskytu rakoviny tlustého střeva).

Problematika zdravého životního stylu je pro mnohá svá specifika aktuální i v denním režimu studentů vysokých škol. Zahájení vysokoškolského studia s sebou přináší současně s plněním studijních povinností i relativní dostatek volného času, omezení možností pravidelného stravování, snížení rodičovského dohledu, pro mnohé studenty dochází k výrazné změně v režimu bydlení, jsou kladeny vyšší nároky na jejich samostatnost a někteří studenti si zajišťují i finanční prostředky na studium.

V primární prevenci hrají velmi důležitou roli i učitelé, kteří mají řadu příležitostí pozitivně ovlivnit zdraví všech žáků. Důležitou roli zde hraje osobní a aktivní postoj učitelů ke zdravému životnímu stylu, snaha upevňovat své zdraví a být tak vzorem pro své žáky. V tomto smyslu by měly i pedagogické fakulty seznamovat studenty s hlavními determinanty zdravého životního stylu, objasňovat negativní faktory nepříznivé

ovlivňující zdraví jedince a současně také vytvářet podmínky pro rozvoj pohybové aktivity a zdravý životní styl svých studentů.

Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zhodnotit somatický stav a pohybovou aktivnost v denním a týdenním režimu studentek učitelství na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Dílčím úkolem výzkumu bylo porovnat somatický stav studentek Pedagogické fakulty (PdF) a studentek Fakulty tělesné kultury (FTK) Univerzity Palackého (UP) v Olomouci, zjistit absolutní a relativní zastoupení tukové, tukuprosté tělesné frakce a množství viscerálního tuku pomocí metody bioelektrické impedance. Následně u studentek Pedagogické fakulty stanovit frekvenci a délku trvání pohybové aktivity, vztah k pohybové aktivitě a strukturu pohybových aktivit a současně určit délku statické zátěže po dobu sezení, frekvenci a nejčastěji místa bolestivosti zad u studentek.

V příspěvku jsou prezentovány dílčí výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno řešiteli projektu Somatický stav a životní styl studentů učitelství PdF UP (r. č. 4110 PDF_2010_025). Projekt byl součástí studentské grantové soutěže IGS (Interní grantové agentury) Univerzity Palackého v Olomouci. Při výzkumu spolupracovali studenti doktorského a magisterského studijního programu a pedagogičtí pracovníci Univerzity Palackého v Olomouci.

Metodika výzkumu

Zjišťování somatického stavu a úroveň pohybové aktivity 20letých studentek (průměrný věk 20,86 let) Pedagogické fakulty (PdF) Univerzity Palackého v Olomouci se uskutečnilo transverzálním antropologickým výzkumem v září až říjnu 2010. Na základě dobrovolnosti se do výzkumného šetření zapojilo 274 studentek učitelských studijních oborů. Antropometrická měření a dotazníkové šetření byla prováděna v dopoledních hodinách.

Hodnocení somatického stavu studentek bylo realizováno pomocí standardizované antropometrie a pro stanovení tělesného složení byla použita metoda bioelektrické impedance analýzy pomocí přístroje InBody 720.

Dotazníkové šetření u studentek bylo zaměřeno na monitorování frekvence a délky trvání pohybové aktivity v průběhu dne a týdne, dále pak na vztah k pohybovým aktivitám, na délku statické zátěže v průběhu sezení a byla zjišťována bolestivost zad v průběhu dne.

K porovnání somatických parametrů a tělesného složení byl využit kontrolní soubor 72 studentek (s průměrným věkem 19,78 let) studijního oboru tělesná výchova Fakulty tělesné kultury (FTK) UP v Olomouci. Podle Gáby, Riegerové a Přidalové (2009) představují tyto studentky část populace, která je fyzicky zdatná a má pravidelnou denní pohybovou aktivitu. Hodnocení somatického stavu studentek FTK provedli uvedení autoři pomocí standardizované antropometrické metodiky a k analýze tělesného složení použili stejný diagnostický přístroj InBody 720.

Porovnání somatického stavu studentek PdF a FTK v Olomouci bylo provedeno pomocí statistických metod za použití nepárového t-testu na 5% a 1% hladině význam-

nosti (* $p<.05$. ** $p<.01$) (Hendl, 2004). Ze získaných výsledků dotazníkového šetření byly zpracovány základní statistické charakteristiky: absolutní (n) a relativní (%) zastoupení jednotlivých odpovědí probandů. Statistické zpracování bylo provedeno pomocí statistického software SPSS 12.

Výsledky

Pro porovnání a hodnocení **morfologických charakteristik** studentek PdF byl vybrán soubor studentek FTK, který reprezentuje populaci adultních žen, jež jsou fyzicky zdatné a mají pravidelnou denní tělesnou zátěž v rámci svého studijního oboru. Tabulka 1 ukazuje, že v základních somatických charakteristikách, tělesné výšce a hmotnosti se studentky PdF neliší od kontrolního souboru studentek FTK. Také průměrné hodnoty BMI u obou souborů žen se nachází v pásmu normální hmotnosti podle kritérií WHO (Hainer et al., 2004). Pro určení tělesného složení byla provedena bioimpedanční analýza frakcionace tělesného složení u studentek PdF a FTK. Z porovnání absolutního a relativního zastoupení tukové frakce (*FM – fat mass*) vyplynulo, že studentky PdF mají signifikantně vyšší hodnoty tukové frakce v porovnání se studentkami FTK (Tabulka 1). Tento zjištěný rozdíl také odráží rozdílné tělesné složení u sledovaných dívek v zastoupení tukuprosté tělesné hmoty (*FFM – fat free mass*). U studentek PdF nacházíme 71,98 % zastoupení FFM a u studentek FTK je signifikantně vyšší zastoupení tukuprosté tělesné hmoty, a to 79,52 %. Porovnání tělesného složení sledovaných souborů ukazuje, že tělesná hmotnost je složitá veličina, která nepodává dostatečné informace o zastoupení tukuprosté a tukové složky, které mají velmi těsný vztah ke zdraví daného jedince. Zajímavé je také zjištěné zastoupení tukové frakce (FM) a tukuprosté tělesné hmoty (FFM) vzhledem k průměrným hodnotám BMI studentek PdF a FTK. Analýza tělesného složení ukázala, že mezi sledovanými soubory dívek FTK a PdF byly zjištěny signifikantní rozdíly v zastoupení FFM a FM i přesto, že průměrné hodnoty BMI u sledovaných souborů dívek se nachází v pásmu normální hmotnosti (Tabulka 1). Ukazuje se, že u dívek PdF se pravděpodobně nachází tzv. **skrytá (latentní) obezita** (Pařízková, Lisá et al., 2007), kdy tuková složka v celkové tělesné hmotnosti nahrazuje tukuprostou tělesnou hmotu (FFM). Je zřejmé, že vyšší zastoupení tukuprosté tělesné hmoty (FFM) u studentek FTK je ovlivněno pravidelnou pohybovou aktivitou s odpovídající frekvencí, délkou trvání a intenzitou.

Tabulka 1: Porovnání morfologických charakteristik studentek PdF a FTK UP v Olomouci

Parametr	Dívky PdF (n=274)		Dívky FTK (n=72)		t-test p
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
Věk	20,86	1,66	19,78	1,24	-
Tělesná výška (cm)	166,59	6,29	167,85	6,69	0,136
Tělesná hmotnost (kg)	62,16	9,79	61,37	8,52	0,532
BMI (kg/m ²)	22,38	3,14	21,72	2,25	0,101
Tělesný tuk (kg)	17,42	6,42	12,80	4,36	0,000**
Tělesný tuk (%)	28,02	6,28	20,48	4,98	0,000**
Viscerální tuk (cm ²)	47,97	23,38	35,28	17,12	0,000**

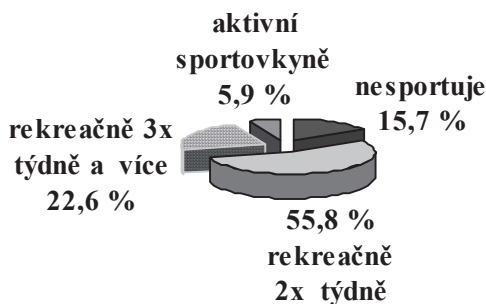
Vysvětlivky: ** $p<.01$.

Z hlediska zdraví jedince je důležitá informace o množství **vnitrobřišního tuku** v oblasti břicha (*Visceral Fat Area – VFA*). Zmnožení útrobního tuku přináší vysoké zdravotní riziko rozvoje metabolických a kardiovaskulárních komplikací v rámci **Reavenova syndromu** (Björntorp, Holm, Rosmond, 1999, s. 106). Reaven (1993) definoval Reavenův syndrom neboli syndrom X jako koncepci společné patogeneze zahrnující: inzulorezistenci, hypertenzi, hypertriacylglycerolémie, diabetes mellitus, ischemickou chorobu srdeční a androidní obezitu.

U souboru dívek z PdF a FTK byla diagnostikována plocha uložení viscerálního tuku nižší (Tabulka 1) než je riziková hranice 100 cm² a více, při které je obezita již označována jako **obezita viscerálního** (útrobního) typu. I přesto, že průřezová plocha viscerálního tuku je u obou sledovaných souborů žen v mezích normy, mají studentky PdF signifikantně více útrobního tuku v porovnání se studentkami FTK (Tabulka 1).

Druhou částí výzkumu bylo monitorování úrovně pohybové aktivity pomocí **dotazníkového šetření** u studentek Pedagogické fakulty UP v Olomouci. V dotazníkovém šetření byla pozornost věnována třem oblastem: vztahu studentek k pohybové aktivitě, frekvenci a délce trvání pohybové aktivity v průběhu dne a týdne.

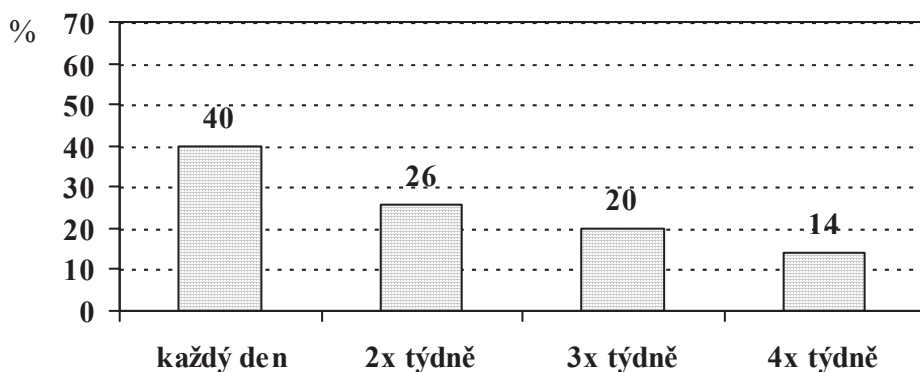
Z odpovědí studentek vyplynulo, že 15,7 % (n=43) z nich v průběhu týdne neprovádí žádná tělesná cvičení a rekreační nepravdělnou aktivitu prováděnou maximální frekvencí 2krát týdně uskutečňuje v době svého osobního volna 55,8 % (n=153) studentek. Z odpovědí studentek vyplynulo, že nemají kladný **vztah k pohybové aktivitě**. Pozitivní vztah k pohybové aktivitě vyjádřilo 22,6 % (n=62) studentek vyhledávajících rekreační pohybové aktivity 3krát a vícekrát týdně. Pouze 5,9 % (n=16) studentek uvedlo, že ve volném čase se aktivně věnují závodní činnosti (Graf 1). Uváděné výsledky ukazují, že 71,5 % studentek PdF nemá kladný vztah k pohybové aktivitě. Zajímavé jsou výsledky Kukačky (2009), který zjišťoval vztah studentů Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích k pohybovým aktivitám a k tělesné výchově. Z dotazníkového šetření zjistil, že 60 % studentů má kladný vztah a 30 % studentů má spíše kladný vztah k pohybovým aktivitám. Uváděný pozitivní vztah studentů k pohybovým aktivitám spatřuje Kukačka (2009) především v tom, že do jejich vysokoškolské výuky je zařazen předmět tělesná výchova.



Graf 1: Vztah k pohybové aktivitě studentek PdF UP v Olomouci

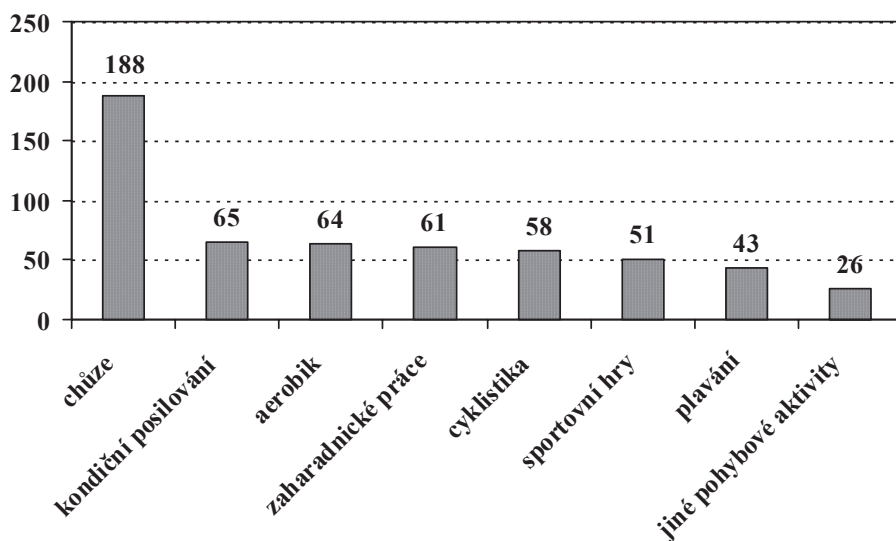
Výše uváděné odpovědi studentek o jejich vztahu k pohybové aktivitě doplňují výsledky týkající se délky trvání pohybové aktivity v průběhu dne. Současná

doporučení pro pohybovou aktivitu z hlediska **pozitivních zdravotních benefitů** jsou v rozsahu alespoň 30 minut tělesného pohybu v mírné intenzitě denně pro zdravé dospělé (Blair et al., 2004). Uvedený objem pohybové aktivity podle Blaira et al. (2004) přináší významné zdravotní benefity především osobám se sedavým způsobem života. Kukačka (2009) v této souvislosti uvádí, že pokud denní pohybová činnost přesahuje 30 minut a více, dochází k adekvátní fyziologické odpovědi na fyzickou zátěž. Z odpovědi vyplynulo, že pouze 40 % studentek každý den provádí přiměřenou pohybovou aktivitu různého charakteru v mírné intenzitě. Z tohoto pohledu je nepříjemné zjištění, že 60 % studentek nenaplnuje tyto minimální, zdravotně doporučené pohybové aktivity (Graf 2). Výsledky našeho výzkumu potvrzují konstatování Frömela, Novosada a Svozila (1999), že u studentů vysokých škol klesá délka trvání pohybové aktivity ve volném čase. Podobné výsledky uvádí Kukačka (2009) u studentů Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.



Graf 2: Denní pohybová aktivita v rozsahu 30 minut a déle v průběhu týdne u studentek PdF UP v Olomouci (n=274)

Studentky měly možnost se vyjádřit, která pohybová aktivita je u nich nejoblíbenější (*pozn. studentky si mohly zvolit více oblíbených pohybových aktivit*). Z výsledků je patrné, že **nejoblíbenější pohybovou aktivitou** je chůze, která je v denním režimu u studentek pedagogické fakulty dominantní (Graf 3). Překvapující je zjištění, že na stejné úrovni oblíbenosti jsou také: kondiční posilování, aerobik a zahradnické práce. Dále pak následuje cyklistika, sportovní hry a plavání. Mezi málo oblíbené pohybové aktivity, které byly zahrnuty do kategorie jiných pohybových aktivit, patří tanec, běh, bruslení, kopaná, bojové sporty, gymnastika, lyžování apod. Kukačka (2009) zjistil u studentů Jihočeské univerzity, že mezi jejich nejoblíbenější pohybové aktivity patří cyklistika, sportovní hry, aerobní cvičení a běh.



Graf 3: Oblíbené pohybové aktivity v týdenním režimu studentek PdF UP v Olomouci (n=počet odpovědí)

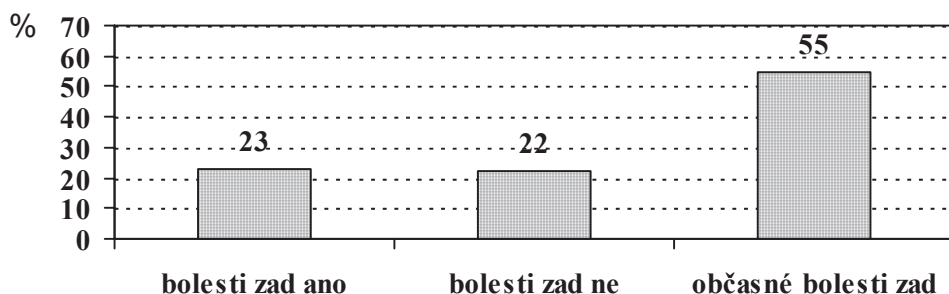
Pohybová aktivnost v průběhu denního režimu u naší populace klesá od dětství do dospělosti. Prvním výrazným mezníkem je přechod dětí z mateřské školy na základní školu, kdy se u nich výrazně mění denní režim z hlediska snížení pohybové aktivity a zvýšení sedavého způsobu života. Klesající úroveň pohybové aktivity pak nadále pokračuje v období dospívání a adolescence, tedy v období, kdy jsou nejvhodnější podmínky pro vytváření kladného vztahu k pohybové aktivitě nenásilnou formou a pro osvojování si návyku pozitivního vztahu k pohybové aktivitě. V období školní docházky pak hrají významnou roli učitelé tělesné výchovy, kteří mohou pozitivně ovlivnit zdraví i chování dětí vztahující se ke zdraví i v období dospělosti. Nezastupitelnou roli při osvojování kladného vztahu k pohybové aktivitě u dětí má podpora ze strany rodičů a jejich osobní příklad. Uvedený klesající trend pohybové aktivity s sebou přináší výrazný nárůst obezity a její komplikace v dospělém věku (Svačina, 2011). Pohybová nedostatečnost je z tohoto hlediska stejně nebezpečná pro vznik obezity a její komplikace, jako nevhodný a zvýšený energetický příjem během dne. Jedním z hlavních důvodů narůstající hypokineze u současné populace **je sedavý způsob života**. V dotazníkovém šetření u zkoumaného souboru jsme zjistili, že téměř 36 % studentek pracuje u počítače denně 2 až 3 hodiny a jedna třetina studentek ve svém denním režimu využívá počítač 3 a více hodin (Tabulka 2). Z tabulky 2 také vyplývá, že studentky ve volném čase sledují televizi, které ale věnují výrazně kratší dobu než činnosti spojené s využitím počítače. Pokud vezmeme v úvahu denní režim studentek Pedagogické fakulty ve spojení s povinnostmi jejich vysokoškolského studia, je zřejmé, že sedavý způsob jejich života výrazně převládá nad pohybovou aktivností.

Tabulka 2: Čas strávený u počítače a televize během dne u studentek PdF UP v Olomouci (n=274)

Pohlaví	0–0,30 h.		0,30–1,00 h.		1,00–2,00 h.		2,00–3,00 h.		3,00 h. a více	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Počítač	6	2,19	19	6,93	71	25,91	99	36,14	79	28,83
Televize	108	39,42	75	27,37	56	20,44	26	9,49	9	3,28

Problém nedostatečné pohybové aktivity se kromě nárůstu neinfekčních civilizačních chorob také výrazně projevuje zvyšujícím se počtem dospělých osob stěžujících si na **bolesti zad** (Gilbertová & Matoušek, 2002). Technický pokrok omezuje fyzickou činnost a převažují pracovní profese prováděné vsedě. Volný čas navíc trávíme často sledováním televize a prací na počítači. Nárůst času stráveného v poloze vsedě s sebou přináší negativní důsledky, projevující se přetěžováním svalového a vazivového aparátu. Projevem dlouhodobého sezení a pohybové nedostatečnosti jsou funkční změny ve svalovém napětí s následným rozvojem svalových dysbalancí především v oblasti horní části trupu, krku a hlavy, tzv. proximální zkřížený syndrom, a v oblasti pánve a dolní části trupu, tzv. dolní, pánevní zkřížený syndrom. Dlouhodobým sezením a nedostatečnou pohybovou aktivitou dochází k přetěžování svalového a vazivového systému, které se projevuje bolestmi hlavy (tzv. cervikobrachiální a cervikokraniální syndrom) a bolestivými syndromy páteře a dalších částí podpurně pohybového systému. Kelseyová (1975) v této souvislosti uvádí, že jedinci, kteří setrvávají více než polovinu pracovní doby vsedě po dobu nejméně pěti let, mají o 50 až 60 % vyšší riziko výhřezu meziobratlové ploténky bederní páteře. Popovič (1989) konstatuje, že poškození meziobratlových plotének se v 90 % vyskytuje v oblasti bederní páteře a dále pak v krční páteři. Za hlavní příčinu uvádí nerovnoměrné zatížení páteře v podobě statického zatížení. Podle Dungla et al. (2005) jsou bolesti zad v 40 % příčinou pracovní neschopnosti a v 70 % příčinou invalidizace dospělých pro nemoc pohybového aparátu.

Závažnost uvedeného problému v souvislosti s bolestivostí zad potvrzují i naše výsledky výzkumu u souboru 20letých studentek. Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že pravidelné, denní bolesti zad se vyskytují u 23 % (n=63) studentek a na nepravidelné, občasně bolesti zad během dne si stěžuje 55 % (n=151) studentek. Pouze 20 %, tj. 60 studentek si na bolesti zad nestěžovalo (Graf 4). Studentky lokalizovaly bolesti zad nejčastěji na oblast krční a bederní páteře. Podle výsledků lze předpokládat, že se bude zvyšovat počet studentek, které budou mít v nadcházejících letech bolesti zad.



Graf 4. Výskyt bolesti zad v průběhu dne u studentek PdF UP v Olomouci (n=274)

Závěr

Výsledky monitorování somatického stavu a úrovně pohybové aktivity u studentek Pedagogické fakulty UP v Olomouci ukázaly, že somatický stav a pohybový aspekt životního stylu současných studentek není optimální.

Somatický stav studentek PdF a studentek FTK se v základních antropometrických parametrech (tělesná výška, hmotnost a BMI) neliší. Signifikantní rozdíly jsme ale zjistili v tělesném složení. Studentky PdF mají signifikantně vyšší zastoupení absolutního i relativního množství tukové frakce a viscerálního tuku, ale menší zastoupení tukuprosté tělesné hmoty v porovnání se studentkami FTK. Je zřejmé, že tento rozdíl v kvalitativním zastoupení tělesných tkání je dán především vyšší frekvencí, délkou trvání i intenzitou pohybové aktivity studentek FTK. Tyto výsledky korespondují také se zjištěním z dotazníkového šetření, že 15,7 % studentek PdF v průběhu týdne neprovádí žádná tělesná cvičení a nepravidelnou aktivitu prováděnou maximální frekvencí 2× v týdně uskutečňuje v době svého osobního volna pouze 55,8 % studentek. Z hlediska délky trvání pohybové aktivity bylo zjištěno, že 60 % studentek nesplňuje zdravotní kritéria pro dospělou populaci, doporučující mírnou pohybovou zátěž v rozsahu 30 minut denně. Z odpovědí studentek vyplynulo, že nejoblíbenější pohybovou aktivitou je chůze. V denním režimu studentek je ve velké míře zastoupená statická zátěž v podobě sezení u počítače a televize. 36 % studentek ze sledovaného souboru PdF pracuje u počítače denně 2 až 3 hodiny a jedna třetina studentek pracuje u počítače 3 hodiny a více ve svém denním režimu. K tomu je nutné připočítat čas strávený u televize, případně i sezení v průběhu dne ve škole a dalších činnostech. Patrně v důsledku pohybové nedostatečnosti a časově dlouhého sezení si 23 % studentek stěžovalo na denní bolesti zad a občasně bolesti zad se vyskytovaly u 55 % studentek.

Na základě uvedených dílčích výsledků výzkumu doporučujeme zavést povinnou tělesnou výchovu pro všechny studenty Pedagogické fakulty UP v Olomouci, prezentovat negativní důsledky nedostatečné pohybové aktivity, zvýšit povědomí a motivaci studentů pro aktivní pohybovou činnost a vytvořit podmínky pro realizaci pohybových aktivit studentů v rámci jejich vysokoškolského studia.

Literatura

- BJORNTORP, P.; HOLM, G.; ROSMOND, R. The pathogenesis of the metabolic syndrome. In AILHAUD, G.; GUY-GRAND, B., (eds.), *Progress in Obesity Research*. London: J. Libbey & Co., 1999. p. 555–565.
- BLAIR, S. N.; LaMONTE, M. J.; NICHAMAN, M. Z. The evolution of physical activity recommendations: how much is enough. *The Amer. J. Clin. Nutrition* 2004, vol. 79, no. 5, p. 913–920. ISSN 1938-3207.
- DUNGL, P. et al. *Ortopedie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2005. 1273 s. ISBN 80-247-0550-8.
- GÁBA, A.; RIEGEROVÁ, J.; PŘIDALOVÁ, M. Hodnocení tělesného složení u seniorů – studentek U3V pomocí Inbody 720. *Česká antropologie*, 2009, roč. 12. č.1–2, s. 25–28. ISSN 0862-5085.

- FRANKENFIELD, D. C.; ROMEE, W. A.; COONEY, R. N.; SMITH, S. S.; BECKER, D. Limit of Body Mass to Detect Obesity and Predict Body Composition. *Nutrition*, 2001, vol. 17, p. 26–30.
- FRÖMEL, K.; NOVOSAD, J.; SVOZIL, Z. *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: 1999. 173 s. ISBN 80-7067-945-X.
- GILBERTOVÁ, S.; MATOUŠEK, O. *Ergonomie. Optimalizace lidské činnosti*. Praha: Grada Publishing a.s., 2002. 239 s. ISBN 80-247-0226-6.
- HAINER, V. a kol. *Základy klinické obezitologie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2004. 356 s. ISBN 80-247-0233-9.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, s.r.o., 2004. 583 s. ISBN 80-7178-820-1.
- KELSEY, J. L. An epidemiological study of acute herniated lumbar intervertebral discs. *Rheumatol. Rehab.*, 1975, vol. 14, p. 144–159.
- KUKAČKA, V. *Zdravý životní styl*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Zemědělská fakulta, 2009. 176 s. ISBN 978-80-7394-105-5.
- MOHR, P. *Bolí vás záda? Prevence a léčba přírodními prostředky a postupy*. České Budějovice: Nakladatelství DONA, 1993. 158 s. ISBN 80-85-463-20-2.
- PAŘÍZKOVÁ, J.; LISÁ, L. et al. *Obezita v dětství a dospívání. Terapie a prevence*. Praha: Galén, 2007. 239 s. ISBN 978-80-7262-466-9.
- POPOVIČ, J. *Bolesti v zádech a ischias*. Praha: Avicenum, 1989. 199 s.
- REAVEN, G. Role of Insulin resistance in human disease (syndrome X). Ann Independent definition. *Ann Rev. Med.*, 1993, vol. 44., p. 121–131.
- SEMIGINOVSKÝ, B. Primární prevence přetučnělosti aneb o jedné byrokraticky promarněné snaze našich výzkumníků. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2006, roč. 72, č. 5, s. 2–10. ISSN 1210-7689.
- SVÁČINA, Š. *Diety a pohybová aktivnost v prevenci obezity. Tělesná výchova a sport mládeže*, 2011, roč. 77, č. 1, s. 2–5. ISSN 1210-7689.
- VÍTEK, L. *Jak ovlivnit nadváhu a obezitu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. 148 s. ISBN 978-80-247-2247-4.

THE SOMATIC STATE AND LEVEL OF EXERCISE ACTIVITY IN THE DAILY REGIME OF FEMALE STUDENTS AT THE FACULTY OF EDUCATION AT PALACKÝ UNIVERSITY IN OLMOUC

Abstract: This paper presents an assessment of the somatic state and level of exercise activity among a group of 274 female students at the Faculty of Education at Palacký University in Olomouc. In comparison with (female) students from the Faculty of Physical Culture, the students from the Faculty of Education at Palacký University in Olomouc had the same body height, weight and BMI, but a significantly higher proportion of fat fraction and visceral fat. The results of a questionnaire study showed that 71.5 % of these students do not have a positive attitude towards exercise, 60 % do not conform to the recommended health criteria for physical exercise, 36 % work for two or

three hours a day at a computer and one third work at a computer for three hours or more a day, 23 % of students complained of daily back pain and 55 % of students complain of occasional back pain. On the basis of the given research results, the authors recommend the introduction of compulsory physical education for all students at the Faculty of Education at Palacký University in Olomouc.

Key words: (female) students from the Faculty of Education, lifestyle, bodily composition, physical activeness, relationship to physical exercise, a sedentary way of life, back pain

ŠTÚDIA ŽIVOTNÉHO ŠTÝLU POSLUCHÁČOV UNIVERZITY TRETIIEHO VEKU V KOŠICIACH

Tatiana KIMÁKOVÁ, Michaela TIRPÁKOVÁ, Lucia KUZMOVÁ

Abstrakt: V štúdiu prezentujeme výsledky dotazníkového výskumu o životnom štýle poslucháčov Univerzity tretieho veku (UTV) v Košiciach, II. a III. ročníkov, z 3. študijných odborov medicína, psychológia a človek – zdravie – životné prostredie – spoločnosť života. Analyzovali sme niektoré vybrané rizikové faktory (výživa, fyzická aktivita, fajčenie, alkohol atď.) životného štýlu. Výskum sme realizovali na jar 2011 na UTV v Košiciach pomocou anonymného dotazníka. Z celkového počtu opýtaných bolo 10 % mužov a 90 % žien vo veku 40 až 84 rokov. Otázky boli zamerané na demografické a niektoré antropometrické údaje, na oblasť stravovacích návykov, pohybovej aktivity, zdravie respondentov, na niektoré škodlivé návyky a iné. Výsledky sme spracovali v programe Microsoft Excel pomocou základných matematických štatistík. Poslucháči UTV v Košiciach patria k aktívnejšej skupine svojich rovesníkov, svojmu zdraviu venujú viac pozornosti.

Kľúčové slová: životný štýl, seniori, výživa, pohybová aktivita, fajčenie, alkohol

Úvod

Nutričné faktory a faktory životného štýlu zohrávajú dominantné postavenie z aspektu prevencie a súčasne aj terapie chronických neinfekčných ochorení v populácii. Zloženie konzumovanej stravy ovplyvňujú rozdielne faktory, najmä individuálna preferencia samotného konzumenta, ale aj socio-ekonomický status. Dnešné stravovanie sa dá charakterizovať ako nevyvážené, založené na pomerne obmedzenej selekcii potravín s nízkou spotrebou rastlinných produktov (Blackburn a kol., 2010). Výživa zohráva významnú úlohu v starostlivosti o starého človeka. Stravovacie návyky do značnej miery ovplyvňujú celkový stav organizmu: fyzickú a mentálnu výkonnosť, odolnosť voči infekciám, lepšie zvládnutie neuropsychickej záťaže, rýchlejšie hojenie rán. V dôsledku nevhodného stravovania môže u seniorov dochádzať k zhoršovaniu zdravotného stavu napr. k oslabeniu imunity, anémii, nízkej hladine krvných bielkovín, spomaleniu hojenia sa rán, zápche, k strate svalovej hmoty, čím vzniká narušenie schopnosti postarať sa o seba alebo zhoršenie pohyblivosti a mentálnych funkcií. K vedľajším následkom nedostatočnej výživy patrí zvýšená chorobnosť, predĺžená doba hospitalizácie a rekon-

valescencie, vyššie náklady na starostlivosť a nakoniec aj zvýšená úmrtnosť (Szárázová a kol., 2006; Ševčíková et al., 2006).

Príčiny nedostatočnej výživy u starších ľudí

1. somatické – nechutenstvo, žuvacie ťažkosti, problémy s chrupom, protézou, poruchy prehĺtania, jednotvárná strava, chronické ochorenia, ochorenia dutiny ústnej, zlé trávenie spôsobené užívaním liekov, znížená pohyblivosť,
2. sociálne – chudoba skutočná alebo domnelá, strata sebestačnosti, osamelosť, neznalosť správnej výživy, neprijatie stravy ústavné, nemocničné alebo opatrovateľské služby,
3. vek – dochádza k zníženiu chuťových a čuchových vnemov, zníženie pocitu hladu, zvýšený pocit plnosti žalúdka, znížená potreba príjmu tekutín,
4. psychické – demencie, depresie, paranoidné bludy, úzkostná diéta, glykemická fóbia, alkoholizmus.

Súčasťou zdravého životného štýlu by mal byť aj dostatok veku primeranej telesnej aktivity a znižovanie neuropsychického zaťaženia organizmu.

Materiál a metodika

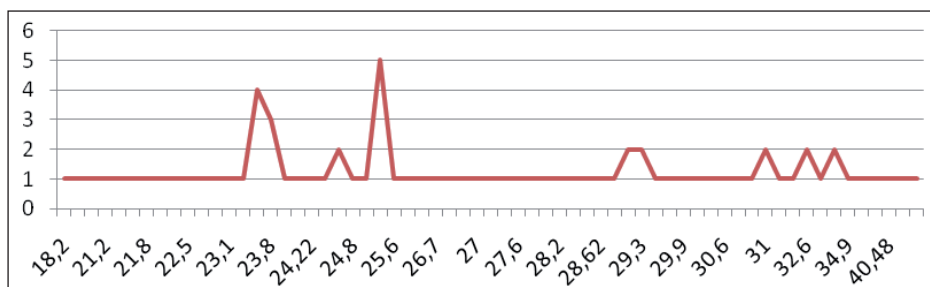
Štúdia prezentuje výsledky dotazníkového prieskumu o životnom štýle poslucháčov Univerzity tretieho veku (UTV) v Košiciach, II. a III. ročníkov, z 3. študijných odborov medicína, psychológia a človek – zdravie – životné prostredie – spôsob života. Analyzovali sme niektoré vybrané rizikové faktory (stravovacie návyky, fyzická aktivita, fajčenie, konzumáciu alkoholu atď.) životného štýlu. Výskum sme realizovali na jar 2011 na UTV v Košiciach pomocou otázok anonymného dotazníka. Z celkového počtu opýtaných bolo 10 % mužov a 90 % žien vo veku 40 až 84 rokov. Otázky boli zamerané na demografické a niektoré antropometrické údaje, na oblasť stravovacích návykov, pohybovej aktivity, zdravie respondentov, na niektoré škodlivé návyky a iné. Výsledky sme spracovali v programe Microsoft Excel pomocou základných matematických štatistik.

Výsledky

Stravovacie zvyklosti sme zisťovali a analyzovali u 100 seniorov, z toho 10 mužov a 90 žien.

BMI (body mass index)

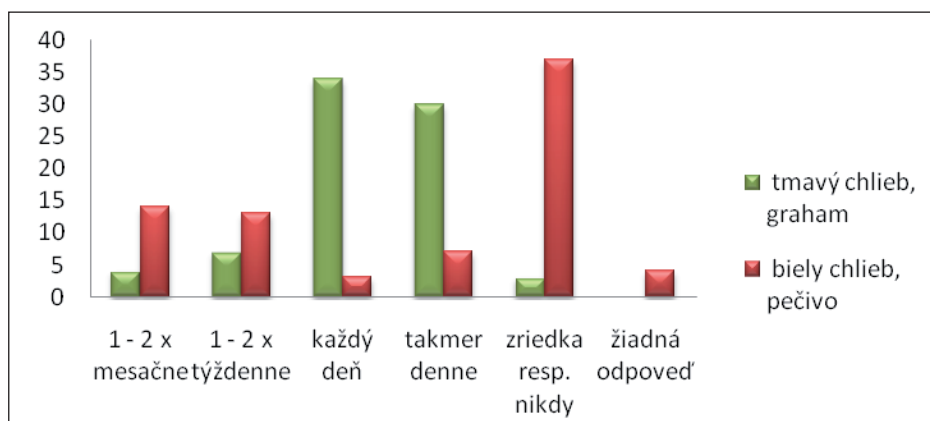
Zisťovali sme antropometrické údaje a tiež hmotnostný index BMI, ktorý určuje, či je telesná hmotnosť primeraná telesnej výške. Za normu sa považuje hodnota BMI v rozmedzí 20–25. Obezita je chorobný stav, pri ktorom dochádza k nadmernému ukladaniu tuku v dôsledku vyššieho energetického príjmu ako výdaja, v staršej populácii postihuje viac ženy ako mužov. V procese fyziologického starnutia dochádza k zmene pomeru medzi tukovým a netukovým tkanivom v prospech tukového.



Obr. 1. BMI index študentov univerzity tretieho veku

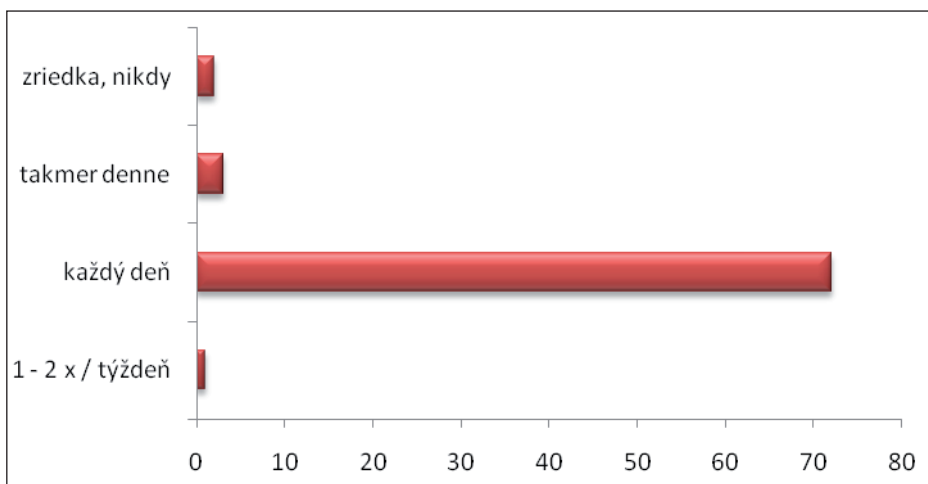
Konzumácia chleba

V seniorskom veku je vhodné konzumovať pomaly metabolizované glycidy, najmä škrob (polysacharidy) obsiahnutý v zemiakoch a vo výrobkoch z tmavej múky. Výrobky z bielej múky sú ochudobnené o cenné vitamíny a minerálne látky, ktorých obsah sa vymieľaním v múke znižuje, zostávajú v otrubách (Provazník a kol., 1998). Pri porovnaní preferencie chleba je evidentné vyššie zastúpenie v prijímanej strave tmavého alebo grahamového chleba, kde 35 % opýtaných konzumuje tento chlieb každý deň a 30 % takmer denne.



Obr. 2. Frekvencia konzumácie bieleho a tmavého chleba

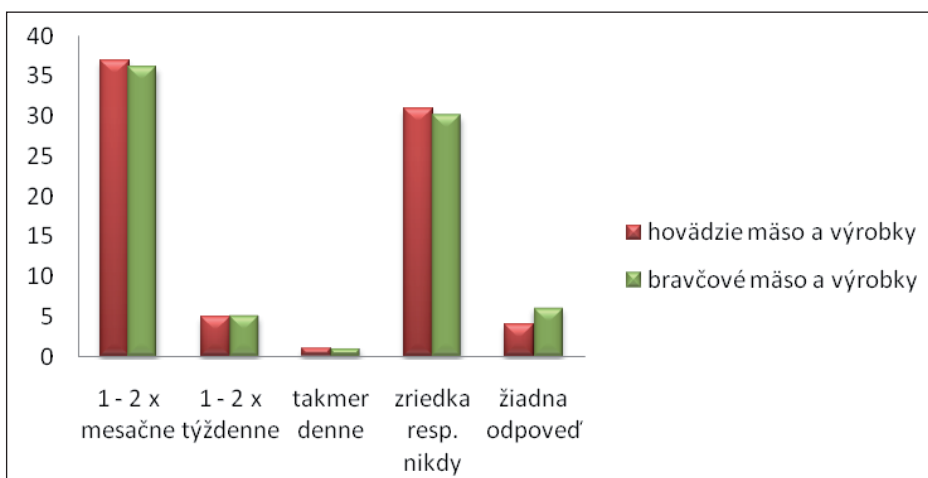
K pozitívnym zisteniam patrí, že raňajky prijíma pravidelne každý deň takmer 73 % respondentov, pretože raňajky by mali tvoriť základ celodenného stravovania. Výskumné práce poukazujú na riziká súvisiace s vynechávaním raňajok a prinášajú argumenty v prospech ich pravidelnej konzumácie aj u seniorov.



Obr. 3. Frekvencia raňajok

Konzumácia mäsa a mäsových výrobkov

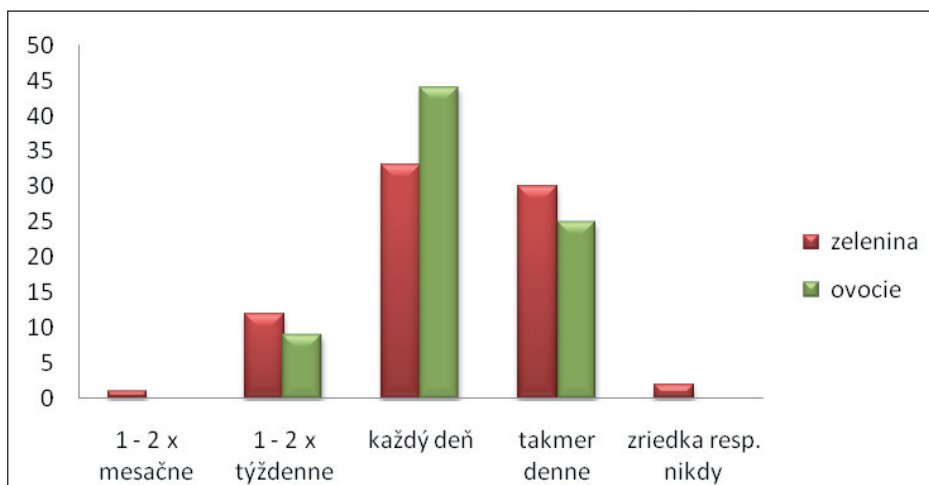
Zisťovali sme preferenciu mäsa a mäsových výrobkov z aspektu zdravej výživy v kauzálnej súvislosti s kardiovaskulárnymi a onkologickými ochoreniami v populácii. V našej analyzovanej skupine sme skonštatovali konzumáciu hovädzieho mäsa a mäsových výrobkov 1–2x mesačne 37 %, čo je výrazný rozdiel oproti konzumácii dennej, kde to predstavuje iba 5 %.



Obr. 4. Konzumácia mäsa a mäsových výrobkov

Konzumácia ovocia a zeleniny

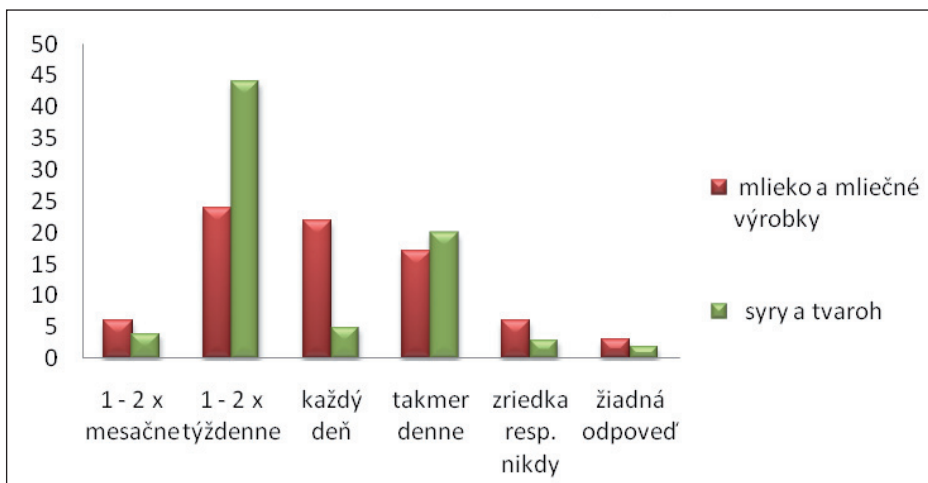
Ovocie a zelenina sú komplexné potraviny, ktoré obsahujú široké spektrum potencionálne prospešných látok. Štúdie potvrdili protektívny efekt vitamínov nachádzajúcich sa v prijímanej strave, naopak vitamíny podávané v purifikovanej forme sa javia ako neúčinné. Nezanedbateľný je takisto aj nepriamy efekt, hlavne cestou účinku na energetický príjem a udržanie normálnej fyziologickej telesnej hmotnosti. Konzumácia ovocia a zeleniny tak môže byť zvlášť dôležitá tým, že nahradí iné, energeticky výdatnejšie alternatívy. Pravidelnú konzumáciu ovocia každý deň uvádza 45 % a zeleniny 35 % respondentov. K alarmujúcim zisteniam patrí konzumácia zeleniny opýtaných pri frekvencii 1–2x za týždeň až 14 % a ovocia 10 % respondentov.



Obr. 5. Konzumácia ovocia a zeleniny

Konzumácia mlieka a mliečnych výrobkov

Strava s nízkym obsahom vápnika súvisí so zvýšeným rizikom viacerých chronických ochorení. Zlepšenie stravovania, najmä adekvátny príjem vápnika, môže predísť 40–60 % osteoporotických fraktúr bedrového kĺbu vo vyššom veku jedinca. Každodennú konzumáciu mlieka a mliečnych výrobkov sme zistili u 18 % opýtaných, ale pri preferencii syrov a tvarohu každý deň konzumuje tieto výrobky len 5 % opýtaných, vyššie percento konzumácie bolo pri frekvencii 1–2x týždenne a to až 45 % respondentov.



Obr. 6. Konzumácia mlieka a mliečnych výrobkov

Hlavným zdrojom cholesterolu v strave je vaječný žĺtok, produkty s obsahom mliečného tuku, živočíšne tuky a mäso. Každých 200 mg cholesterolu prijatého potravou denne zvýši koncentráciu sérového LDL-cholesterolu (low density lipoproteins, lipoproteíny s nízkou hustotou) priemerne približne o 6 mg.dl⁻¹. Mäso obsahuje v priemere 60–75 mg, syry asi 100 mg cholesterol na 100 g. Podľa štatistických údajov ľudí s vysokou hladinou cholesterol v krvi sú častejšie postihnutí kardiovaskulárnym ochorením, čo je rizikové v starších vekových skupinách populácie.

Záver

Viacere epidemiologické štúdie dokumentujú vplyv nesprávnej výživy v patogenéze závažných zdravotných problémov súčasnej doby, akými sú onkologické a kardiovaskulárne ochorenia, obezita diabetes mellitus, a aj osteoporóza. Ide o choroby, ktoré sa zväčša prejavajú v dospelom alebo staršom veku jedinca, vyvíjajú sa roky až desaťročia a často sú následkom nesprávneho stravovania v detstve a mladosti (Fussenegger a kol., 2008). Pretože neexistuje prakticky žiadna potraviná, ktorá by mala ideálne nutričné zloženie, potraviny musia byť selektované takým spôsobom, aby denný príjem stravy zahŕňoval všetky nevyhnutné nutrienty v primeranom pomere. Plnenie nutričných odporúčaní v dlhodobom meradle je predpokladom dobrého zdravotného a nutričného stavu jedincov aj v staršej populácii. Chutnosť, prínos pre zdravie, dostupnosť a hlavne cena sú typické kritériá, ktorými sa riadia európski konzumenti pri výbere potravín na trhu. Dnes je možnosť zvoliť si z veľkého množstva chutných a zároveň aj zdravých výrobkov. V súčasnosti stúpa množstvo dôkazov o zdravotnom prínose celozrnnej stravy, ovocia a zeleniny spojené s klesaním BMI, znižovaním obvodu pásu a rizikom nadváhy. Ovplyvniť rozvoj závažných civilizačných ochorení v populácii by mohlo aj prehľadné nutričné označovanie potravinárskych výrobkov s uvádzaním významných nutričných kritérií, hodnotených v rámci indexu zdravého stravovania, pre lepšiu orientáciu aj spotrebiteľov aj v seniorskom veku pri výbere potravín a surovín.

Literatúra

- BLACKBURN, G. L.; WOLLNER, S.; HEYMSFIELD, S. B. Lifestyle interventions for the treatment of class III obesity: a primary target for nutrition medicine in the obesity epidemic. In *American Journal of Clinical Nutrition*, vol. 91, 2010, p. 289–292.
- FUSSENEGGER, D.; PIETROBELLI, A.; WIDHALM, K. Childhood obesity: political developments in Europe and related perspectives for future action on prevention. In *Obesity reviews*, vol. 9, 2008, no. 1, p. 76–82.
- PROVAZNÍK, K. et al. *Manuál prevence v lekárske praxi I.–V. díl*, Fortuna, SZU Praha, 1998, 622 s., s. 190.
- SZÁRAZOVÁ, M.; JANUŠOVÁ, T.; KAVCOVÁ, E. Výživa a seniori. In *Podpora zdravia, prevencia a hygiena v teórii a praxi – IV*. JLF UK: Martin 2006, 388 s., (s. 235–250), ISBN: 80-88866-39-1.
- ŠEVČÍKOVÁ, L. et al. *Hygiena*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006, 328 s.

LIFESTYLE STUDY LISTENERS THIRD AGE UNIVERSITY IN KOŠICE

Abstract: The study presents the results of a reasearch questionnaire on lifestyle of students at the university of the Third Age (UTA) in Košice, II. and III. grades of 3 study fields – medicine, psychology and human – health – environment – a way of life. We analyzed some selected risk factors (nutrition, physical activity, smoking, alcohol, etc.) of lifestyle. The research was done in the spring of 2011, UTA in Košice using an anonymous questionnaire. Of the total respondents there were 10 % men and 90 % of women aged 40–84 years. Questions were aimed at certain demographic and anthropometric data, the area of diet, physical activity, health of respondents and to some other harmful habits. The results were processed in Microsoft Excel using basic mathematical statistics. Students of UTA in Košice belong to the more active group of their peers and they pay more attention to their health.

Key words: lifestyle, seniors, nutrition, physical activity, smoking, alcohol

ZÁVADY A PORUCHY V CHOVÁNÍ ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Ludmila ČEREŠŇÁKOVÁ, Rudolf KOHOUTEK

Abstrakt: Studie se zabývá problematikou difícilit (závad) a poruch chování, frekvencí výskytu jednotlivých závad a poruch chování u problémových žáků na základních školách a jejich příznaky a rozdíly v četnosti výskytu u chlapců a dívek. Dotazníkovou metodou aplikovanou u třídních učitelů bylo zkoumáno 60 problémových žáků (42 chlapců a 18 dívek) šestých ročníků základních škol. Byla provedena kvantitativní i kvalitativní analýza jednotlivých závad a poruch chování u chlapců a dívek.

Klíčová slova: žáci, chování, závady chování, poruchy chování, zdraví, škola

Úvod

Závady a poruchy problémových žáků na základních školách se projevují zejména obtížnou adaptabilitu těchto žáků ve škole a ve společenském prostředí vůbec. Kladou na učitele zvýšené nároky v oblasti specifického výchovného přístupu. Narušený vývoj psychiky a osobnosti dítěte se projevuje právě difícilním a poruchovým chováním, které může být výrazně ovlivněno a usměrněno kombinací individuálního nestandardního pedagogického přístupu s odbornou psychologickou či psychiatrickou péčí.

Problematika difícilit (závad) a poruch chování je výrazně diskutovanou otázkou současné pedagogiky. Práce vychází a vyvozuje závěry z výzkumu, který byl proveden na základních školách ve městě Brno a Veselí nad Moravou. Praktický výzkum, který se uskutečnil formou dotazníku a jehož respondenti byli třídní učitelé příslušného ročníku, se vztahoval k problémovým žákům 6. tříd základních škol.

Cílem tohoto projektu bylo zjistit frekvenci výskytu difícilit u problémových žáků základních škol výše zmíněné věkové skupiny. Odborná analýza zohledňuje kromě kvantitativního procentuálního vymezení četnosti výskytu jednotlivých závad a poruch rovněž jejich kvalitativní charakteristiku a rozložení mezi chlapce a dívky.

Teoretická východiska

Norma chování byla charakterizována např. Vodákem a Šulcem (1964) jako: „...společensky vhodné reakce jedince na společenské požadavky... Norma chování je

určována etickou (morální) normou, všeobecně platnou ve společnosti, v níž jedinec žije. Tato norma není ovšem stálou, neměnnou jednotkou, ale vyvíjí se současně se společenskými poměry.“

Morální lidské chování tedy nepředstavuje jakýsi ustrnulý okruh všeobecně závazných pravidel, nýbrž je to dynamický systém, jehož vývoj je determinován rychlostí a charakterem společenského rozvoje. Jelikož se jedná o systém uměle vytvořený, zcela bez spojitosti s přirozeným, biologickým vývojem člověka, usiluje výchova nejen o stimulaci poznávacího procesu, ale především o aktivní přijetí a ztotožnění se daného jedince s principy tohoto morálního systému. S ohledem na tuto charakteristiku rozlišujeme chování:

- normální;
- anormativní.

Normální chování je příznačné pro osobnost integrovanou, individualizovanou, autoregulovanou a adaptovanou. Jedná se tedy o psychicky zdatného jedince, jehož všechny složky vzájemně spolupracují a pro kterého je charakteristický pocit životního smyslu. Takový člověk na základě přiměřeného sebehodnocení přistupuje k povinnostem daným věkem zodpovědně, přijímá realitu, nevyhýbá se problémům a dokáže je samostatně řešit. Je osobností cílevědomou a asertivní, která je ovšem přístupná kompromisům a sebereflexi vlastních neúspěchů, které se nesnaží omlouvat, nýbrž je vnímá jako obohacení ve formě ponaučení.

Jsou stanoveny následující typy normality:

- *ideální* (představuje ideální vzor, který se v realitě nevyskytuje);
- *statistická* (odvíjí se od většinového zastoupení ve společnosti);
- *funkční* (je podmíněna biologicky a sociokulturním kontextem);
- *normativní* (jde o předem racionálně vytvořený vzor).

Specifickou skupinu představují neobvyklé formy chování a prožívání, které ještě nevykazují patologické znaky, a proto jsou součástí tzv. „širší normy.“

Anormativita znamená vychýlení z psychologické, sociální a pedagogické normy chování. V průběhu historického a ontogenetického vývoje se pojetí normy chování kvalitativně i kvantitativně lišilo, z čehož je patrný značný vliv aktuálních společenských požadavků na tuto problematiku. Za abnormální osobnost je označen člověk, který nedokáže udržovat přiměřené společenské vztahy a jehož chování je v konfrontaci s kulturními, právními i morálními normami vnímáno jako nefunkční a nepřiměřené.

Mezi anormativní chování a prožívání patří:

- *dificility* (závady chování a prožívání);
- poruchy chování;
- neurózy;
- poruchy osobnosti (dříve psychopatie);
- psychózy;
- mentální retardace a demence;
- závislosti (na alkoholu, nikotinu, drogách aj.).

Termin *dicility* lze klasifikovat v rámci patopsychologie jako: „*Výchovné a výukové těžkosti, které jsou ještě v rámci širší normy: nejsou tedy primárně organické, psychopatické, psychotické, ani mentálně retardované.*“ Jako jejich další znaky uvádíme reverzibilitu, vývojovou nepřiměřenost, nepatologičnost a nedefektnost psychických stavů. Projevují se společensky negativně akceptovaným chováním a prožíváním, ovlivňují školní výkonnost žáka a utváří také oblast jeho sociálních vztahů. Vyznačují se multikondicionální podmíněností, to znamená, že jsou zapříčiněny absencí škály adekvátních výchovných a sociokulturních podnětů, které vedou k osvojení žádoucích způsobů chování a podněcují osobnostní rozvoj.

V konfrontaci s poruchami osobnosti a poruchami chování jsou *dicility* krátkodobější, nepatologické a nedefektní, jejich projevy jsou mírnější a méně intenzivní. Jejich vznik je determinován především situačně a sociálně, z hlediska prognóz je jim přisuzována částečná nebo úplná reverzibilita a reakce na odpovídající pedagogickou nápravnou péči, která může probíhat jednak formou speciálně či léčebně pedagogického vedení rodičů, učitelů a vychovatelů, jednak prostřednictvím psychologických prostředků. V neposlední řadě *dicility* nesplňují závazná kritéria sloužící k identifikaci poruch chování a poruch psychiky.

Příčiny vzniku ať již závad a poruch chování či psychických chorob jsou trojího druhu:

1. *biogenní*: dědičné, vývojové nebo typologické zvláštnosti;
2. *somatogenní*: poškození mozku a analyzátorů během života, tělesné choroby, které ovlivňují psychiku a osobnost;
3. *psychogenní a sociogenní*: vnitřní konflikty, stresy, nepříznivé sociální prostředí, výchovné závady.

Celková, osobnostní diagnostika závad se odvíjí od způsobů chování a prožívání daného jedince. Při pozorování *dicilních* projevů je nutné rozlišovat jejich povahu, na jejímž základě rozlišujeme symptomy:

- *nahodilé* (neposkytují žádnou charakteristiku dané osobnosti);
- *sekundární* (ne příliš výrazné vedlejší projevy, především skupinového či věkového charakteru);
- *centrální* (projevy typické pro specifickou individualitu osobnosti, sloužící k bližší určenosti závady);
- *kardinální* (trvalé, signifikantní, příznačné projevy, které poukazují na převládající osobnostní vlastnosti a rysy).

Zatímco pro poruchy osobnosti a chování jsou charakteristické *centrální* a *kardinální* projevy, což je obvykle zapříčiněno jejich genetickou podmíněností, na základě *nahodilých* či *sekundárních* projevů jsou identifikovány *dicility*, u nichž je naopak patrná úzká souvislost s vnějšími, sociálními vlivy a které jsou klasifikovány v rámci těchto desíti skupin:

1. zvýšená psychická tenze;
2. psychomotorická instabilita;
3. infantilismus;
4. sociálněpedagogicky anormativní chování;

5. zvýšená intropunitivita;
6. parciální nedostatky řeči, jazyka a poznávacích procesů;
7. závady motoriky, lokomoce, praxe;
8. sociální a edukativní zanedbanost;
9. závady ve školské výkonnosti;
10. závady profesní a studijní orientace.

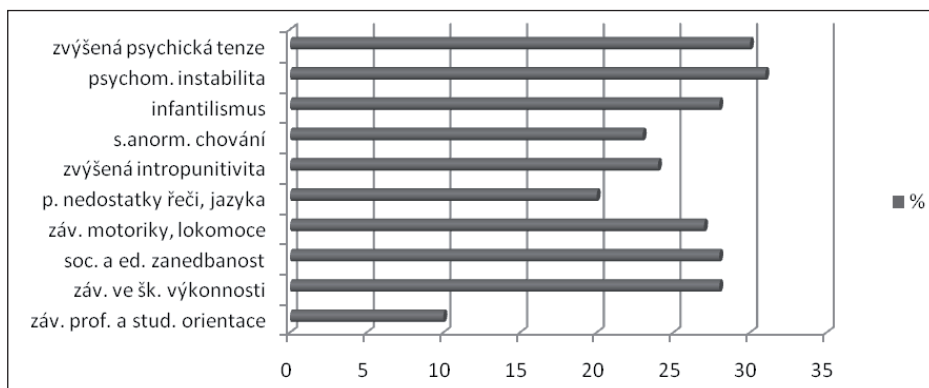
Jednotlivé dificity se vyskytují buďto ojediněle, nebo se současně propojují. Možný je přechod ve zcela jinou závalu či poruchu chování.

Vlastní průzkum

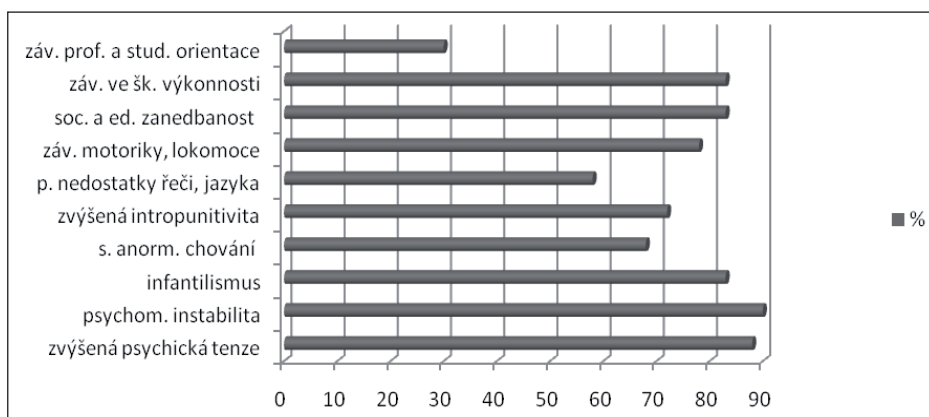
Výzkum byl proveden za spolupráce devíti základních škol, přičemž sedm těchto škol se nachází v Brně, zbývající dvě sídlí ve městě Veselí nad Moravou. Konkrétně se jedná o tyto – Základní škola Úvoz 55, v níž je od 2. stupně realizována rozšířená výuka tělesné výchovy, Základní škola Antonínská, která je zaměřena na rozšířenou výuku cizích jazyků, Základní škola Bosonohy 9, Základní škola Mutěnická, Základní škola Jana Babáka 1, ve které probíhá rozšířená výuka cizích jazyků a hudební výchovy netradiční formou již od 1. ročníku, Základní škola Brno – Labská 27, Základní škola Brno Kamínky, Základní škola a Mateřská škola Veselí nad Moravou Hutník 1456 a Církevní základní škola ve Veselí nad Moravou. Statistický soubor je tvořen vybranými 60 žáky 6. ročníků těchto základních škol. Jedná se tedy o děti ve věku 12 až 13 let, přičemž dívky jsou zastoupeny v počtu 18, chlapci pak v počtu 42, procentuální vyjádření poměru mužského a ženského pohlaví nabývá hodnot 30/70. Krátkodobý výzkum, který se vztahuje na kvótní výběrovou jednotku žáků 6. tříd základních škol, byl realizován prostřednictvím dotazníku, jehož respondenty představovali učitelé vybraných výše zmíněných škol a jehož výsledky zobrazují frekvenci výskytu jednotlivých dificit nabyly těchto hodnot.

Tab. 1: Výskyt problémových žáků v rámci jednotlivých tříd

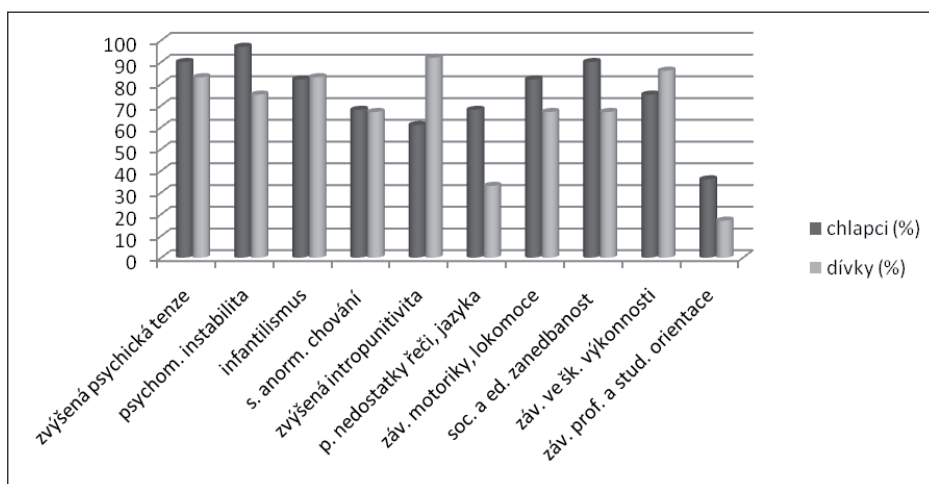
	počet žáků ve třídě	Počet problém. žáků	% problém. žáků
ZŠ J. Babáka	16	6	37
ZŠ Úvoz	21	9	42
ZŠ Bosonožská	16	7	43
ZŠ Mutěnická	17	6	35
ZŠ Kamínky	18	7	38
ZŠ Labská	18	5	27
ZŠ Antonínská	20	10	50
ZŠ Hutník	26	8	30
CZŠ Veselí nad Moravou	22	2	9



Graf 1: Frekvence výskytu difcilit u všech dětí



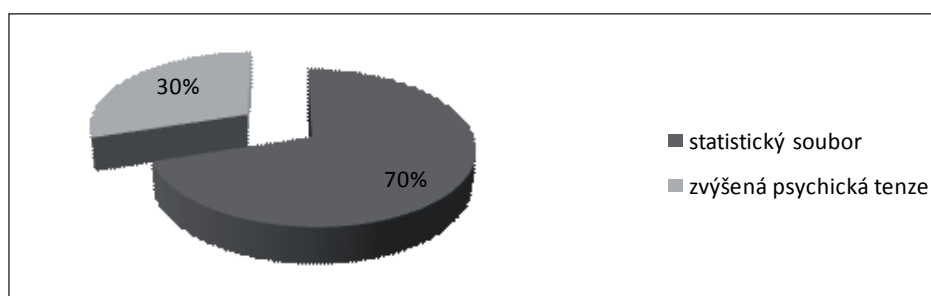
Graf 2: Frekvence výskytu difcilit u problémových dětí



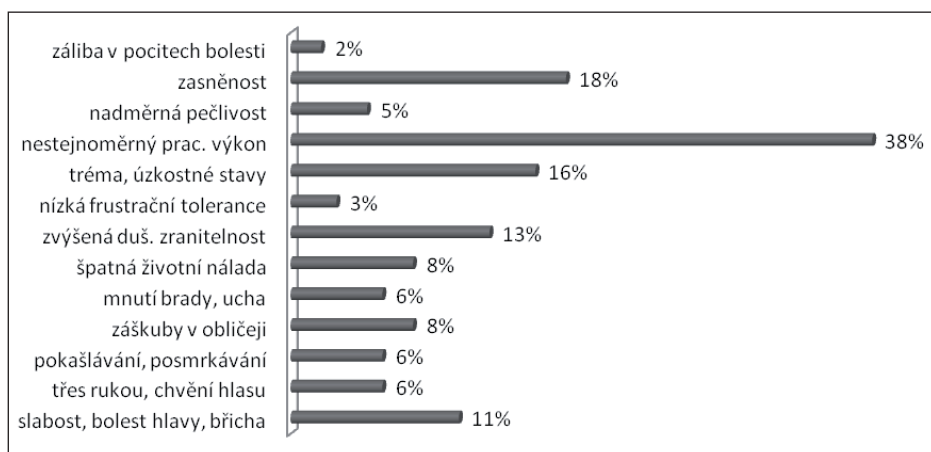
Graf 3: Frekvence výskytu difcilit u problémových dětí z hlediska pohlaví

Zvýšená psychická tenze

Zvýšená psychická tenze se vyskytuje u 88 % dětí vykazujících závadové chování, přičemž u zkoumaných chlapců se vyskytuje v 90 %, u dívek v 83 %. Tato skutečnost může být podmíněna řadou subjektivních faktorů. Na jedné straně například charakterem reprezentativnosti zkoumaného vzorku dětí, neboť výskyt závad je stejně jako četnost a síla jednotlivých příznaků závislá na sociálním prostředí, v němž se dítě nachází a které determinuje jeho psychický i tělesný stav. Na straně druhé může být ovlivněna relativně nízkým věkovým rozmezím 12–13 let daných žáků, ve kterém se ještě přítomnost jednotlivých příznaků nemusí projevovat tak zjevně, jako později, v období nástupu puberty. Nejfrekventovanějším příznakem zvýšené psychické tenze je nestejněmý pracovní výkon, identifikovaný u 38 % zkoumaných jedinců, naopak ojediněle v míře 2 % je pozorována záliba v pocitech bolesti.



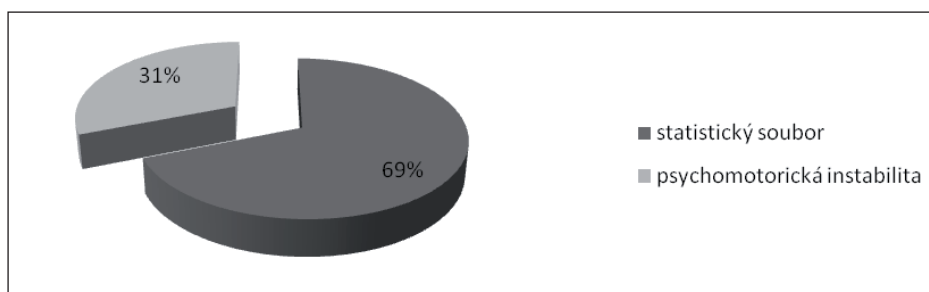
Graf 4: Procentuální vyjádření výskytu dané závad v rámci zkoumaného souboru



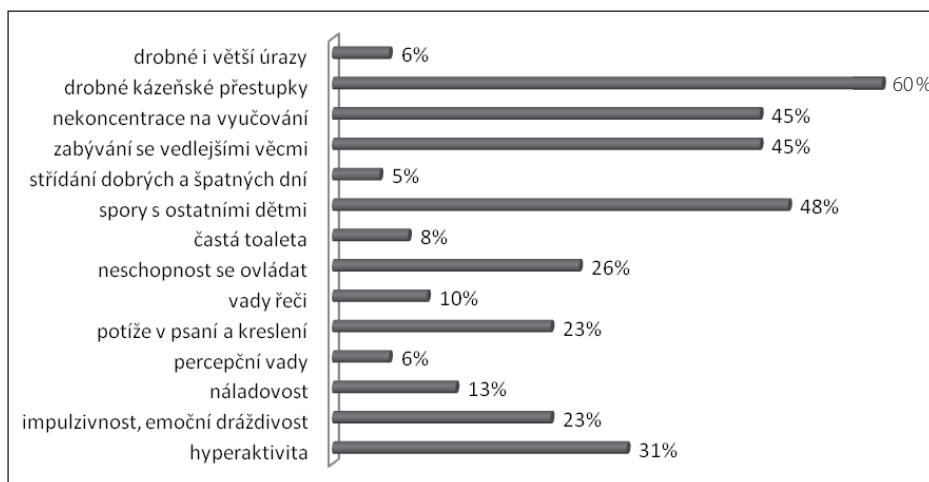
Graf 5: Procentuální četnosti vybraných příznaků dané difcility

Psychomotorická instabilita

Při klasifikaci výskytu psychomotorické instability je třeba brát v úvahu možné symptomatologické příčiny, spočívající v temperamentu konkrétního jedince. Ne vždy se tedy musí v případě psychomotorického neklidu jednat o projevy hyperaktivity, které mohou být ve specifických případech diagnostikovány jako hyperkinetická porucha. Tento faktor se projevuje také v odlišnostech jednotlivých výzkumů, v nichž rozmezí žáků trpících psychomotorickou instabilitou nabývá hodnot 8–12 %, ale v některých případech se dostává až k hranici 44 %. V rámci průzkumu byl zaznamenán výskyt této závady v obecném měřítku, tedy v konfrontaci se všemi zahrnutými žáky, nejen těmi se závadovým chováním u 31 % dětí. Pozorování, které zohledňuje pouze difilní děti, poté vykazuje čísla mnohem vyšší, a to 97 % chlapců a 75 % dívek, u nichž se projevuje tato závada. Nejčastěji se psychomotorická instabilita projevuje drobnými kázeňskými přestupky, kdežto nápadné střídání dnů dobrých a neúspěšných, ve kterých se s daným jedincem pracuje obtížně, je jevem poměrně řídkým.



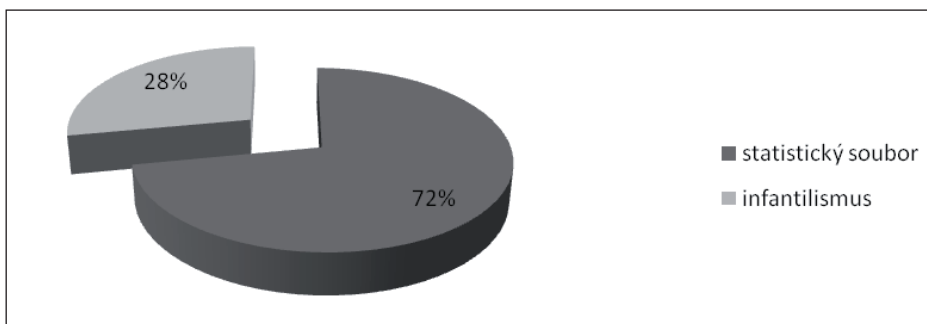
Graf 6: Procentuální vyjádření výskytu dané závady v rámci zkoumaného souboru



Graf 7: Procentuální četnosti vybraných příznaků dané difility

Infantilismus

Jelikož zkoumaný vzorek zastupují děti ve věku 12–13 let, je procento výskytu psychické nezralosti v rámci jednotlivých závad poměrně vysoké, v případě mužského pohlaví se jedná o 82 %, v případě ženského pohlaví o 83 %. Zjištěné hodnoty do značné míry korespondují s výsledky výzkumu z roku 2006 (Kohoutek, R., Filipková, 2006). Ať už se jedná o projevy infantilismu jako důsledku pozdějšího psychického dospívání chlapců ve srovnání s dívkami z vrstevnické skupiny, nebo o zjištěné výsledky, které pro vyjádření výskytu dané závady zohledňují všechny zkoumané jedince a na jejichž základě bylo zjištěno 28 % žáků trpících infantilismem. Jako jeho nejčastější příznaky jsou pozorovány emoční labilita, poměrně časté je i chování odpovídající psychosociálně nižšímu věku a potřeba neustálé pomoci starších osob. Z projevů méně obvyklých zmiňují opoždění vývoj řeči či tendenci vyhledávat přátele mezi převážně mladšími nebo staršími dětmi.



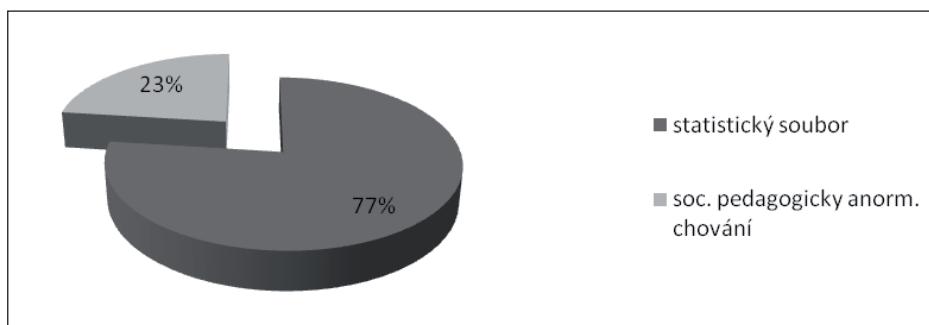
Graf 8: Procentuální vyjádření výskytu dané závady v rámci zkoumaného souboru



Graf 9: Procentuální četnosti vybraných příznaků dané difcility

Sociálně pedagogicky anormativní chování

Sociálně pedagogicky anormativní chování se řadí svým 68 % podílem v rámci difícilit k jednomu z nejfrekventovanějších, přičemž její rozložení mezi mužským a ženským pohlavím je prakticky shodné 68 % – 67 %. K nejfrekventovanějším symptomům patří urážlivost, výbuchy zlosti a zlomyslnost, tedy jevy, které se z hlediska nerespektování základních – právních, sociálních a pedagogických norem jeví jako příznaky mírnější. V opozici k nim se morální deprivace, surovost a nežádoucí hodnotová orientace nacházejí na relativně nízké 3% hranici výskytu. Celková míra výskytu této difícility dosahující 23 % koresponduje s výsledky výzkumu (Vodák a Šulc, 1964), jehož zpravodajskou jednotku tvořily děti z dětských domovů, u nichž byla zjištěna míra výskytu disociálního chování, projevujícího se krádežemi, lhavostí, agresivitou a úteků u 20 % zkoumaných jedinců.



Graf 10: Procentuální vyjádření výskytu dané závady v rámci zkoumaného souboru

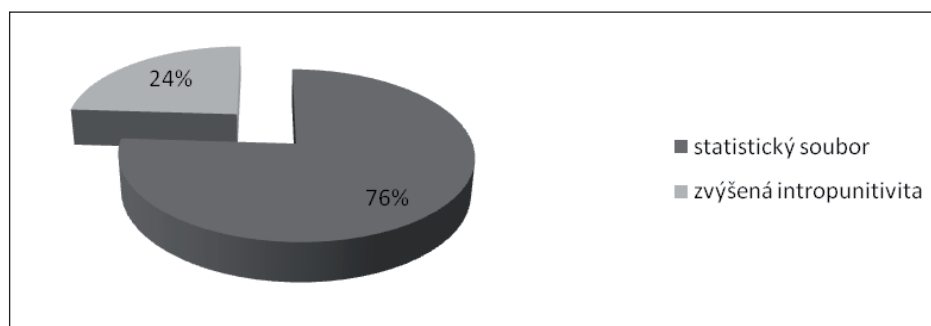


Graf 11: Procentuální četnosti vybraných příznaků dané difícility

Zvýšená intropunitivita

Zvýšená intropunitivita byla zjištěna v rámci dotazované skupiny u 24 % dětí, v kontextu dificilních zkoumaných žáků vykazuje tento pasivní typ sociální adaptace 61 % chlapců a 92 % dívek. Z výše uvedeného je zřejmý frekventovanější výskyt této závady u ženského pohlaví. Příčinu spatřujeme v úzké souvislosti intropunitivního chování a sebehodnocení. V rámci sebehodnocení dívky přistupují jak k subjektivnímu srovnávání sebe a ostatních, tak ke konfrontaci s vlastními požadavky na sebe sama s mnohem větší citlivostí než chlapci.

Snížené sebevědomí a přecitlivělost jsou pak obvyklé faktory, které vedou u daného jedince k přehnaným reakcím na případné neúspěchy a které jsou nejčastějším příznakem vyskytujícím se u dětí trpících zvýšenou intropunitivitou. Ojedinele a pouze u chlapců se objevuje sklon k nejistému chování při vyšetřování přestupků, přestože je dotčený jedinec neviný.



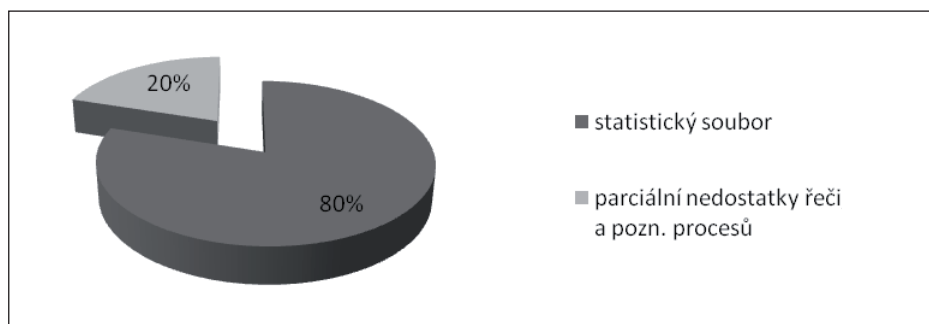
Graf 12: Procentuální vyjádření výskytu dané závady v rámci zkoumaného souboru



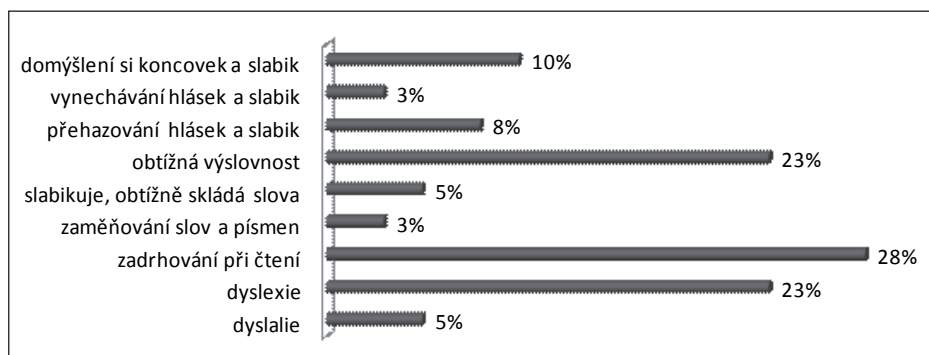
Graf 13: Procentuální četnosti vybraných příznaků dané dificility

Parciální nedostatky řeči a poznávacích procesů

V rámci projektu byl zjištěn 20 % výskyt různých forem řečových nedostatků. Je nutné zohlednit skutečnost, že při výzkumu nebyla rozlišována intenzita výskytu jednotlivých příznaků, stejně jako není zohledněna jejich četnost. Proto hodnota 20 %, která zahrnuje jak děti, u nichž je pozorován pouze jeden či dva symptomy, tak žáky trpící SPU, nabývá této úrovně. Mezi nejčastější symptomy patří zadrhování při čtení, obtížná výslovnost neznámých slov a těžších skupin hlásek a také specifická porucha čtení – dyslalie. Zjištěná úroveň 8 % koresponduje s obecnými odhady, podle kterých touto poruchou trpí až 10 % dětí. Také výrazná procentuální převaha výskytu nedostatků v oblasti řeči a poznávacích procesů u chlapců, u kterých nabývá úrovně 68 % v konfrontaci s 33 % u dívek, je v souladu s faktem, že chlapci bývají postiženi těmito poruchami čtyřikrát častěji než děvčata. V případě výskytu závady se nejčastěji jedná o závažnější poruchy čtení a výslovnosti, kdežto vynechávání hlásek a slabik, stejně jako zaměňování písmen jsou symptomy poměrně ojedinělými.



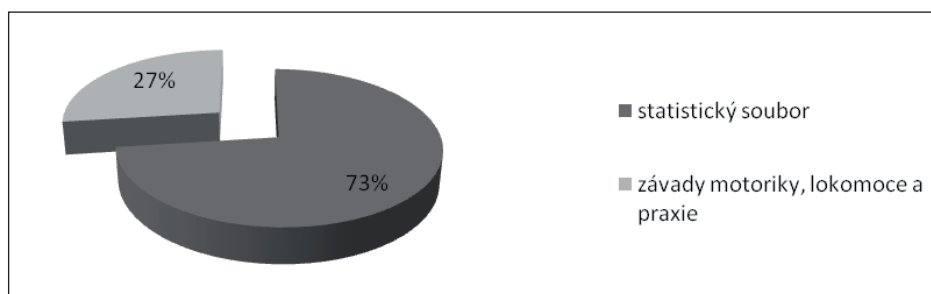
Graf 14: Procentuální vyjádření výskytu dané závady v rámci zkoumaného souboru



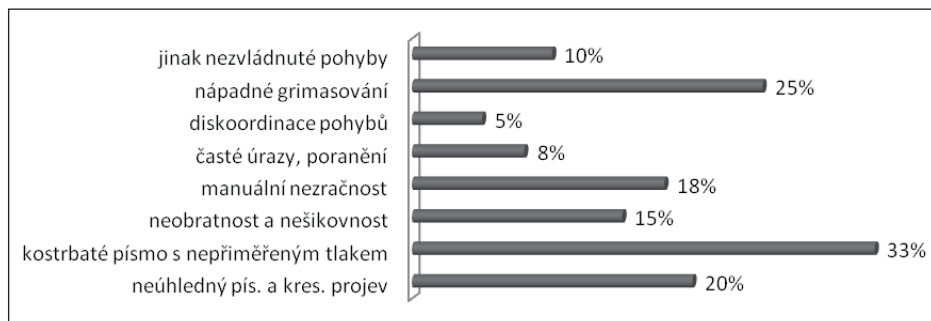
Graf 15: Procentuální četnosti vybraných příznaků dané dificulty

Závady motoriky, lokomoce a praxe

Přestože prameny (Filípková, 2006) uvádějí množství dětí postižených touto závadou jako nejmenší v rámci všech ostatních dificit, pohybující se okolo 12 %, ve výsledcích mého průzkumu nabývá tato hodnota úrovně až 27 %. Při detailnějším pohledu, v rámci jednotlivých dificit a při zohlednění pohlaví je patrné, že se tato dificilita vyskytuje u 82 % chlapců a 67 % dívek. Chlapci bývají postiženi touto závadou třikrát více než dívky, přičemž nejfrekventovanějším příznakem je mimořádně neúhledný písemný a kresebný projev či kostrbaté písmo s nepřiměřeným tlakem. Domníváme se, že takovýto procentuální nárůst je do jisté míry zapříčiněn rozvojem informačních a komunikačních technologií, se kterými se děti dostávají do kontaktu již ve velmi mladém věku a které sami upřednostňují, ať již pro komunikaci či volnočasové aktivity. V takových případech mohou být symptomy důsledkem pouhé nedostatečné praxe, a ne vždy se tedy musí jednat o vývojovou poruchovou koordinaci.



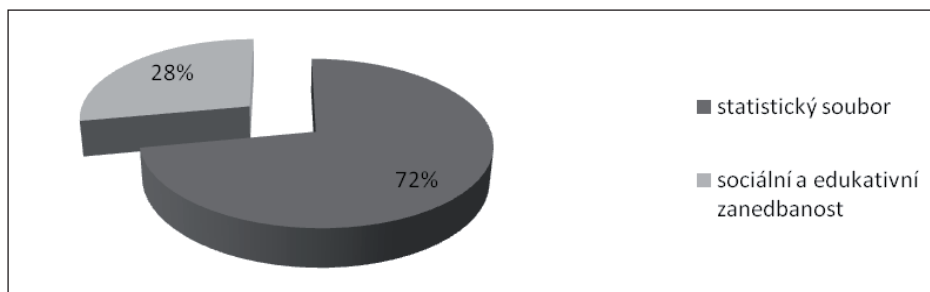
Graf 16: Procentuální vyjádření výskytu dané závady v rámci zkoumaného souboru



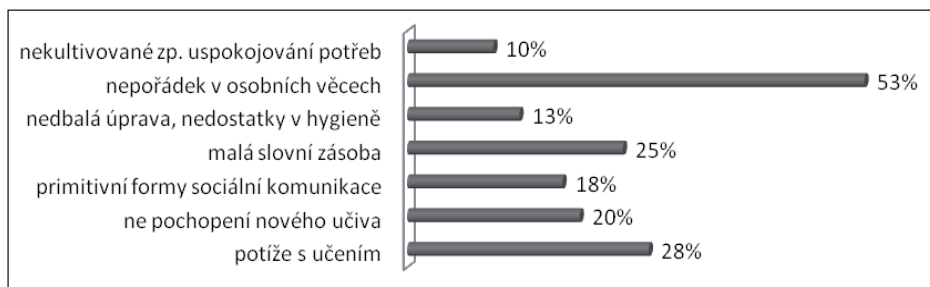
Graf 17: Procentuální četnosti vybraných příznaků dané dificity

Sociální a edukativní zanedbanost

Sociální a edukativní zanedbanost byla zaznamenána u 50 z 60 difilních dětí, v 90 % případů u chlapců, v 67 % u dívek. U absolutní většiny chlapců je nejtypičtějším příznakem nepořádek v osobních věcech, s odstupem následován potíží s učním, přestože je daný jedinec normálně rozumově nadaný. Tento symptom je také nejfrekventovanějším u sociální a edukační zanedbanosti dívek. Poměrně častá je rovněž primitivní a vulgární forma sociální komunikace, kterou z výše uvedených příznaků považujeme za symptom primárně poukazující na zanedbanou sociální a edukační péči, přičemž toto tvrzení zdůrazňuje i skutečnost. Řada žáků vykazující tyto symptomy pochází z rodin neúplných či procházejících rozvodovým řízením, častokrát má jeden z rodičů potíže s alkoholem, ale vyskytují se také závažné zdravotní potíže, například epileptického charakteru. Symptomy sociální a edukativní zanedbanosti jsou pozorovány u 28 % žáků.



Graf 18: Procentuální vyjádření výskytu dané závady v rámci zkoumaného souboru

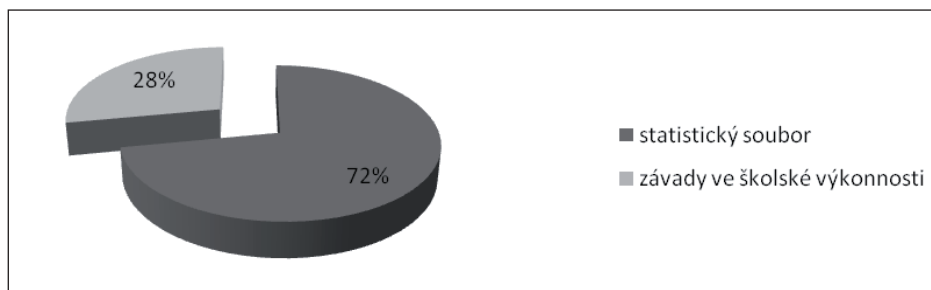


Graf 19: Procentuální četnosti vybraných příznaků dané difility

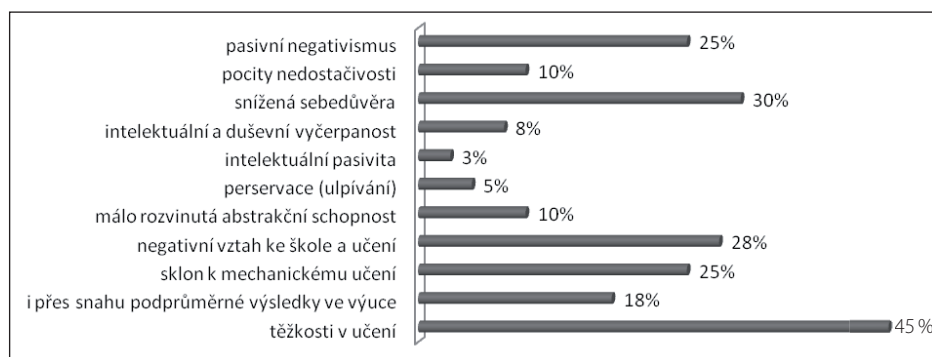
Závady ve školské výkonnosti

Z hlediska jednotlivých difilit se závady ve školské výkonnosti vyskytují u 83 % dětí. Jako nejfrekventovanější příznak byly pedagogy uváděny těžkosti v učení, za ně se s poměrně velkým odstupem řadí další čtyři symptomy, a to sklon k mechanickému učení, negativní vztah ke škole, snížená sebedůvěra a pasivní negativismus. Naopak intelektuální pasivita se vyskytuje pouze u 3 % žáků. V obecném měřítku jsou tedy různé formy závad ve školské výkonnosti záležitostí 28 % všech žáků. Vzhledem k tomu, že zpravodajská jednotka je tvořena žáky 6. tříd, lze předpokládat, že v průběhu předchozího vzdělávání byly děti, u nichž byla diagnostikována absolutní školní

neúspěšnost, přeřazeny do speciálních škol. Z toho důvodu lze usuzovat, že se u žáků se špatným prospěchem jedná o relativní školní neúspěšnost, u níž se mohou pedagogové výrazným způsobem podílet na odstranění jejich příčin.



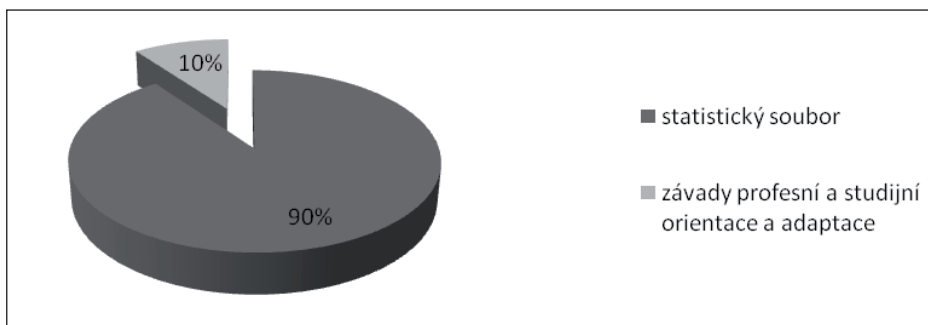
Graf 20: Procentuální vyjádření výskytu dané závady v rámci zkoumaného souboru



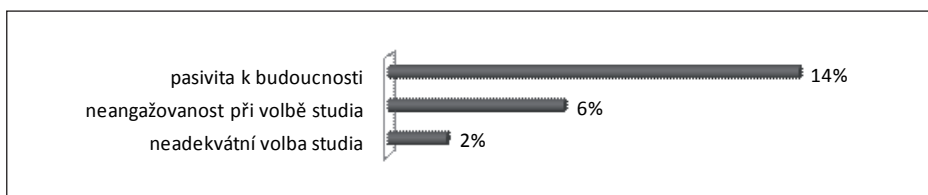
Graf 21: Procentuální četnosti vybraných příznaků dané dificulty

Závady profesní a studijní orientace a adaptace

Nízká frekvence výskytu těchto závad odpovídá věkové nepřiměřenosti zkoumaných respondentů vzhledem k této problematice. Její symptomy se vyskytují pouze u 10 % všech dětí a 30 % difícilních dětí, z toho 36 % představují zástupci mužského pohlaví, v 17 % se jedná o dívky. Ve škále tří symptomů se u dětí nejčastěji projevuje pasivita a lhostejnost k vlastní budoucnosti, v mnohem menší míře se objevuje v jejich chování jak neangažovanost při výběru studia, tak neadekvátnost této volby. Tato skutečnost přirozeně vyplývá z reality, v níž děti ve věku 12–13 let zpravidla neprojevují žádné vyhraněné osobnostní studijní zájmy, i volba gymnázia či alternativní základní školy je iniciována prioritně ze strany rodičů.



Graf 22: Procentuální vyjádření výskytu dané závady v rámci zkoumaného souboru



Graf 23: Procentuální četnosti vybraných příznaků dané dificulty

Závěry pro teorii a praxi

Škola představuje zásadní činitel, který ovlivňuje a formuje psychiku, osobnost i duševní zdraví žáků. Úloha pedagogů v tomto procesu není jednoduchá. Kvalifikované informace, které jim podávají návody, jak vést optimální, zdraví prospěšnou komunikaci se žáky, mohou nalézt v oblasti pedagogiky zdraví. Ta jim rovněž poskytuje adekvátní znalosti nejen v oblasti výchovy osobnosti žáků, kteří vědomě odpovídají za své zdraví, ale i v oblasti primární prevence.

Cílem této prevence je i včasné poznání příznaků závadového (difícilního) chování a prožívání, které mohou být v případě brzkého podechycení a odpovídajícího přístupu ze strany pedagogů a ze strany rodičů usměrňovány ještě v mezích širší normy, čímž lze zabránit rozvoji těchto závad v závažnější poruchy vyžadující odbornou péči výchovně poradenskou, psychologickou a v neposlední řadě psychiatrickou.

Při poznávání příznaků difícilit je třeba vždy zohlednit širokou škálu okolností, jako je osobnost konkrétního žáka – tedy jeho individuální vlastnosti, schopnosti a dispozice temperamentu, stejně jako je nutné brát v potaz formu výchovy, které je v rámci rodinného prostředí žák vystaven, a frekvenci a intenzitu výskytu daných příznaků. Nezbytná je rovněž podmínka zachování objektivity a nestrannosti hodnocení, zcela oproštěného od jakýchkoliv předsudků. V neposlední řadě je důležité si uvědomit jednotlivé prolínání a variování jak difícilních příznaků, tak samotných difícilit.

Trvale narůstající význam školy ve smyslu komplexní výchovně-vzdělávací instituce je přirozenou reakcí na všeobecně probíhající trend atomizace moderní společnosti. V těchto nově vznikajících kulturních společenstvích dochází k oslabení funkce rodiny jako základní jednotky zajišťující nejen funkci reprodukční a hmotně-pečující, ale také jako složky, která obstarává předávání základních morálních hodnot a kulturní-

ho dědictví. V souladu s tímto vývojem se rovněž rozšiřuje škála požadavků, kladených na pedagoga. Jeho úkolem není pouhé zprostředkování a předávání informací žákům, jak se tomu v mnoha případech děje. Naopak, primárním posláním učitele je výchova žáka v osobnost silnou, samostatnou a přizpůsobivou, schopnou nalézat adekvátní či optimální a konstruktivní řešení různých problémů a schopnou vytvářet žádoucí sociální vztahy. Tento optimální vývoj samozřejmě předpokládá fyzické zdraví daného jedince, harmonické rodinné zázemí – vyznačující se bezpečím, materiálním i duševním zajištěním a v neposlední řadě množstvím dalších uspokojivých interferenčních podnětů. Závady chování, kterým se v tomto příspěvku věnujeme, vznikají jako primární důsledek selhání některé z výše jmenovaných složek a jsou jednak ukazatelem nefunkčnosti oněch zmiňovaných oblastí, jednak často jakýmsi předstupněm rozvoje těchto dificult v mnohem závažnější poruchy chování a neurózy. Včasná a správná diagnóza těchto projevů je tedy úkolem pedagoga nanejvýš žádoucím. Možné komplikace s identifikací dificilních příznaků a vůbec s naplňováním koncepce zdravého všestranně orientovaného vývoje žáka jsou nasnadě. Pedagogů, kteří jsou nadáni jakousi přirozenou empatií – schopností vcítit se do potřeb dětí a zároveň talentem, prostřednictvím kterého dokážou adekvátně usměrňovat klima ve třídě směrem k optimálním vzdělávacím podmínkám, není příliš mnoho. Většina z nich se správnému pedagogickému přístupu, stejně jako žádoucím vzdělávacím technikám teprve učí v pedagogické praxi, zkušenostmi starších kolegů i prostřednictvím odborných školení a příruček. Najdou se ale tací, kteří se i přes veškerou snahu k výkonu tohoto povolání nehodí a svou přítomností ve škole škodí nejen sobě, ale i žákům. Výsledky našeho průzkumu mohou být inspirativní právě pro onu zmiňovanou většinovou skupinu. Frekvence výskytu jednotlivých dificult se pohybuje i přes zdánlivě „příznivé“ prostředí pro jejich rozvoj v přibližně srovnatelných hodnotách s výsledky výzkumů předchozích let. Nadále zůstávají nejčastěji pozorovanými závadami zvýšená psychická tenze a psychomotorická instabilita. Patříčná obeznamenost s jednotlivými dificultami, s jejich příznaky a jejich příčinami může vést u pedagoga nejen k pochopení jednání onoho „problémového žáka,“ ale také k usnadnění komunikace a spolupráce s takovýmto dítětem. V neposlední řadě se může daný učitel významným způsobem podílet na vývoji žákovy chování a tak výrazným způsobem ovlivnit celou jeho budoucnost.

Řešení spatřujeme v permanentním vzdělávání pedagogů, tedy nejen v rámci studia na pedagogických fakultách, ale rovněž během výkonu jejich pedagogického povolání, například formou průběžných školení, a to jak v odborných předmětech, které jsou součástí jejich specializace, tak v psychologických a edukačních disciplínách.

Literatura

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: MU, 2005. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.
- COAN, R. W. *Optimální osobnost a duševní zdraví: Hrdina, umělec, mudrc nebo světec?* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, spol. s r.o., 1999. 236 s. ISBN 80-7169-662-5.
- KOHOUTEK, R. *Úvod do psychologie: Normalita a abnormalita psychiky a osobnosti*. 1. vyd. Brno: MU, 2005. 64 s. ISBN 80-210-3795-4.

- KOHOUTEK, R.; FILIPKOVÁ, E.; ŘEHULKA, E. *Researching the difficulties and behavioural disorders in primary school pupils*. School and Health 21. 1. vyd. Brno: Paido, 2007, s. 427–441.
- POKORNÁ, V. *Poruchy chování u dětí a jejich náprava*. Praha: UK, 1993. 68 s. ISBN 80-7066-600-5.
- ŘEHULKA, E. (ed.) *School and Health* 21. 1. st. ed. Brno: MU, 2009. 376 s. ISBN 978-80-210-5070-9.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
- SEARIGHT, H. R., ROTTNEK, F., ABBY, S. L. *Conduct Disorder: Diagnosis and Treatment in Primary Care*. *American Family Physician*, 2001. p. 1579–1588.
- SCHWARZER, R. *Psychologie des Gesundheitsverhaltens*. Hogrefe, Goettingen, 1992.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 170s. ISBN 80-7184-488-8.
- VODÁK, P.; ŠULC, A. *Závady a poruchy chování v dětském věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964. 196 s.
- VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie I: Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. vyd. Brno: MU, 2008. 136 s. ISBN 978-80-2104573-6.
- World Health Organization. *Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. Revize: Duševní poruchy a poruchy chování*. 3. vyd. Praha: 2006. 251 s. ISBN 80-85121-11-5.

DIFFICULTIES AND DISORDERS IN THE BEHAVIOUR OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Abstrakt: The study deals with the issues of behavioral difficulties and disorders, the frequency of particular difficulties and disorders in primary school pupils, the symptoms and the differences in the occurrence in boys and girls. The questionnaires filled in by class teachers focused on 60 at-risk 6th grade pupils (42 boys and 18 girls). Both quantitative and qualitative analysis of the findings was realized.

Key words: pupils, behaviour, difficulties, behavioral disorders, health, school

VÝSKYT ÚZKOSTI U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU NA VYBRANÝCH BRNĚNSKÝCH ŠKOLÁCH

Viktor PACHOLÍK

Abstrakt: V roce 2009 proběhla pilotní studie, jejímž cílem bylo provést monitoring výskytu úzkosti u dětí mladšího školního věku a porovnat možnosti a využitelnost dvou metod zaměřených na úzkost u dětí. Výzkumný soubor tvořilo 382 žáků brněnských základních škol ve věku 9–11 let. Všechny testované osoby absolvovaly osobnostní anketu pro získání základních údajů, test Škála zjevné úzkosti (CMAS) a Škály na meranie úzkosti a úzkostlivosti u dětí (ŠAD). Příspěvek předkládá výsledky této studie zpracované v tabulkách a grafech.

Klíčová slova: strach, úzkost jako rys, úzkost jako stav, CMAS, ŠAD

„Zdraví představuje největší bohatství člověka a k jeho dosažení je zapotřebí neustálé péče o tělo i duši“ (Blahutková, Řehulka, & Dvořáková, 2005).

Období mladšího školního věku zahrnuje časový úsek od šestého až sedmého roku do jedenáctého až dvanáctého roku dítěte. Vstupem do školy se zásadně mění celkový způsob života dítěte, hrová činnost ustupuje do pozadí a hlavní náplní dne se stává učení. Podle Kohoutka (2000) současně s povinnostmi dítěti přibývá i více práv a mění se jeho postavení v rodině, je respektována jeho role žáka. Navzdory tomu, že se v poslední době společnost značně mění a zdraví a kvalita života se stává jednou z priorit naší společnosti, úzkostí a strachů podle Vymětala (2004) nebylo, možná že naopak přibývalo. Pro školáka představuje jedno z největších rizik právě školní prostředí a z něj plynoucí nároky: odloučení od rodiče, naprostá změna náplně dne, očekávání dobrých výsledků školáka a jeho strach ze selhání. Důležitá je zejména zpočátku adaptace dítěte na školní prostředí. V období mladšího školního věku jsou děti velmi otevřené všem návodům, radám a doporučením a rády se zúčastňují všech pohybových aktivit. V tomto období se u dětí vyvíjí sebekontrola a frustrační tolerance vůči konfliktům se sousedy, spolužáky a učiteli apod. Jde o tzv. *období nezdůvodněné autority*. Škola má v tomto období velký vliv na utváření a rozvíjení osobnosti dítěte.

Úzkostné poruchy patří mezi nejčastější duševní poruchy, se kterými se můžeme setkat. Rozsáhlá epidemiologická studie, která proběhla ve Spojených státech, ukázala,

že někdy během svého života takřka polovina obyvatel trpí nějakou duševní poruchou (Kessler a kol. In Praško, 2005). Nejčastěji se jedná o závislosti na návykových látkách (26,6 %), na druhém místě jsou úzkostné poruchy (24,9 %) a na třetím afektivní poruchy (19,3 %).

Poněkud zjednodušeně můžeme úzkostné poruchy definovat jako „*různé kombinace tělesných a psychických projevů úzkosti, které nejsou vyvolány žádným reálným nebezpečím*“ (Praško, 2005). Projevy úzkosti můžeme pozorovat buď v náhlých záchvatech či typických situacích, nebo mohou být trvalejšího charakteru.

Primární funkce úzkosti spočívá ve vyhledávání nebezpečí, jde tedy ve své podstatě o jev nezbytný pro život. Problém však nastává tehdy, kdy se tyto stavy „objevují příliš často, trvají příliš dlouho a jejich intenzita je vzhledem k situaci, která je spustila, příliš velká nebo se objevují v nepřiměřených situacích“ (Praško, 2005). V takovém případě zpravidla zasahují negativně do života jedince a je žádoucí podniknout patřičné kroky k jejich odstranění, přesněji řečeno uvedení do normálu.

Péče o zdraví dětí a mládeže ve školách je zahrnuta do různých programů a školních vyučovacích předmětů. Podle autorů Blahutková, Řehulka a Dvořáková (2005) však často není pojímána v komplexu a jednotliví učitelé nadřazují svoje požadavky nad požadavky z oblasti biomedicíny. Tím dochází často k poškozování zdraví a k vytváření stresových situací, které vedou ke stresu, frustracím a později i k anxiositě nebo ke krizi.

Výzkum

V roce 2009 proběhla pilotní studie, jejímž cílem bylo provést monitoring výskytu úzkosti u dětí mladšího školního věku a porovnat možnosti a využitelnost dvou metod zaměřených na úzkost u dětí. Výzkumu se zúčastnilo celkem 423 žáků vybraných brněnských škol. Do výzkumu jsme však zařadili pouze 382 žáky. Důvody pro diskvalifikaci zbylých testovaných osob (dále jen TO) byly nekompletně vyplněné záznamové archy a vysoké skóre lžiškály.

Výzkumný soubor tedy tvořilo 382 žáků brněnských základních škol, z toho 178 dívek a 204 chlapců. Četnost souboru podle věku zobrazuje tab. 1.

Tabulka 1 Četnost výzkumného souboru podle věku respondentů

Věk (roky)	Chlapců	Dívek
9	64	59
10	73	56
11	67	63
celkem	204	178

Všechny TO absolvovaly osobnostní anketu pro získání základních údajů o TO, test Škála zjevné úzkosti (CMAS) a Škály na měření úzkosti a úzkostlivosti u dětí (ŠAD).

Pomocí testu ŠAD jsme zjišťovali úzkostnost jako vlastnost osobnosti (škála D1; úzkostnost – tendence prožívat úzkost). Pro kontrolu v případě neočekávaných výsledků jsme zjišťovali také úzkost jako stav (škála D2; aktuální míra úzkosti).

Test potvrdil některé výsledky známé z dřívějších výzkumů, především fakt, že dívky vykazují vyšší míru úzkostnosti než chlapci. Většina testovaných osob se pohybovala v rozmezí normální míry úzkostnosti, 18 % vykazovalo nižší míru úzkostnosti a 17 % vyšší míru úzkostnosti, což se blíží normálnímu rozložení v populaci podle autorů příručky k testu (srov. Müllner, Ruisel, Farkaš, 1983). Uvedení autoři uvádějí jako průměrné hodnoty váženého skóre 5,5.

Průměrné hodnoty chlapců a dívek podle věku zobrazuje Tabulka 2, graficky jsou výsledky zpracovány v obrázku 1.

Tabulka 2 Výsledky testu ŠAD – průměrné hodnoty podle věku a pohlaví

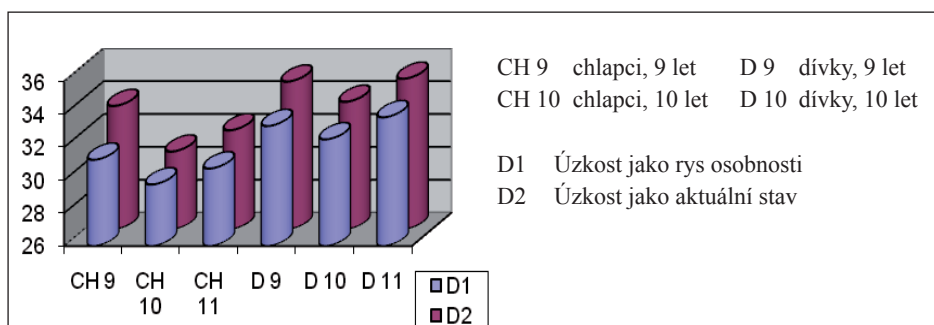
VĚK	CHLAPCI		DÍVKY	
	D1 HS (VS)	D2 HS (VS)	D1 HS (VS)	D2 HS (VS)
9	31,23 (5)	33,49 (6)	33,28 (6)	34,97 (5)
10	29,73 (5)	30,72 (5)	32,47 (5)	33,74 (5)
11	30,70 (5)	32,01 (5)	33,81 (6)	35,14 (6)
celkem průměr	30,53 (5)	32,07 (5,33)	33,19 (5,67)	34,62 (5,67)

D1 Úzkost jako rys osobnosti

HS Hrubé skóre

D2 Úzkost jako aktuální stav

VS Vážené skóre



Obr. 1: Graf výsledků ŠAD – průměrné hodnoty podle věku a pohlaví (hrubé skóre)

V testu CMAS jsme dospěli k obdobným výsledkům jako v testu ŠAD. Také zde se nám potvrdilo tvrzení, že dívky jsou obecně úzkostnější než chlapci. V tomto testu také odpovídá rozložení četností hrubého skóre normálnímu rozložení, jak jej uvádějí autoři příručky k testu (Fischer & Gjuričová). Jako průměrné uvádějí autoři hodnoty váženého skóre 5,5 se směrodatnou odchylkou 2. Normální míra úzkosti se tedy pohybuje v rozmezí 3,5 – 7,5. Průměrné hodnoty chlapců a dívek podle věku zobrazuje tabulka 3.

Tabulka 3 Výsledky testu CMAS – průměrné hodnoty podle věku a pohlaví

VĚK	CHLAPCI		DÍVKY	
	HS	VS	HS	VS
9	21,50	5	21,73	5
10	22,35	6	22,13	6
11	21,78	5	24,98	6
celkem průměr	21,21	5,33	22,95	5,67

Korelace mezi testy ŠAD a CMAS

Podle autorů (Müllner, Ruisel, & Farkaš, 1983) skóre úzkostnosti podle ŠAD koreluje se skórem CMAS, nikoli však se skóre L této škály (lžiskóry). V rámci výzkumu jsme se nezabývali obecně vztahem obou škál. Tyto korelace nás zajímaly pouze v situaci, kdy se výsledky obou testů významně lišily. Zásadní rozdíly jsme zjistili pouze ve 12 případech, a to výlučně u dětí 9letých. Pro vysvětlení těchto rozdílů jsme použili škálu D2 testu ŠAD, tedy úzkost jako aktuální stav. Ve všech případech korelovaly výsledky škál D1 (úzkost jako rys) a D2 (úzkost jako stav) velmi vysoko. Děti pravděpodobně v otázkách testu nedokázaly dostatečně rozlišovat mezi tím, co prožívají „nyní“, a co „obyčejně“.

Z výsledků studie vyplynulo, že testy není vhodné používat pro děti mladší 10 let, neboť mladší děti mohou mít značné potíže s porozuměním zadání a rozlišením *aktuálního* a *obvyklými* pocity. V některých případech se také projevila vyšší míra aktuální úzkosti. Na základě poznámek z pozorování dětí během testování, po rozhovoru s pedagogy daných tříd a po zohlednění faktu, že ve většině případů vykazovaly tyto děti vyšší hodnoty pouze v prvním administrovaném testu, jsme dospěli k závěru, že vyšší výsledky byly pravděpodobně způsobeny tzv. *testovou úzkostí*.

Literatura

- BLAHUTKOVÁ, M.; ŘEHULKA, E.; DVOŘÁKOVÁ, Š. *Pohyb a duševní zdraví*. Brno: Paido 2005.
- BOUCHALOVÁ, M. *Vývoj během dětství a jeho ovlivnění*. Praha: Avicenum 1987.
- FISCHER, J.; GJURIČOVÁ, Š. *Škála zjevné úzkosti pro děti: Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, spoločnosť s r.o.
- KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: nakl. Pavel Křepela 2000.
- MÜLLNER, J.; RUISEL, I.; FARKAŠ, G. *Škály na meranie úzkosti a úzkostlivosti u detí: Príručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy n.p. Bratislava 1983.
- PRAŠKO, J. *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál 2005.

VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí: jak jim předcházet a jak je překonávat*. 1. vyd.
Praha: Portál 2004.

OCCURENCE OF ANXIETY IN YOUNG-SCHOOL AGED CHILDREN AT SELECTED SCHOOLS IN BRNO

Abstract: In 2009 a pilot study was conducted, the goal of which was to monitor the occurrence of anxiety in young-aged school children and compare the possibilities and utility of two methods aimed at anxiety in children. The test group included 382 pupils, aged 9–11 of Brno primary schools. All tested persons underwent a personal inquiry in order to receive the basic data, a Children's Manifest Anxiety Scale test (CMAS) and a Scale of anxiety as a state and as a feature in children (ŠAD). The paper presents the results of this study proceeded in tables and diagrams.

Key words: fear, anxiety as a state, anxiety as a feature, CMAS

SUBJEKTIVNÍ NÁZORY NA SPOKOJENOST DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU VE ŠKOLE

Irena OCETKOVÁ

Abstrakt: Příspěvek informuje o výsledcích orientační ankety, jejímž cílem bylo zjistit subjektivní názory na spokojenost dětí mladšího školního věku ve škole a získat podklady pro další směr výzkumné práce v této oblasti. Anonymního dotazování, které bylo realizováno v květnu tohoto roku se zúčastnili pedagogové, rodiče a žáci 5., 6. a 7. tříd některých ZŠ v Brně a studenti Pedagogické a Přírodovědecké fakulty MU v Brně. Výsledky dokumentují konkrétní očekávání ze strany žáků zejména vzhledem k jejich učitelům a škole a uvádějí, jaké potřeby mají tito žáci pro prožívání spokojenosti ve škole. V této souvislosti nás zajímaly i odpovědi rodičů, učitelů a studentů učitelských fakult. Výzkumná anketa potvrdila, že spokojenost žáků ve škole je podle jejich výpovědí závislá zejména na osobnosti a kvalitě práce učitele.

Klíčová slova: spokojenost žáků ve škole, žák, učitel, představy rodičů a studentů učitelství, potřeby a očekávání dětí ve škole

1. Úvod

Mnozí z nás vzpomínají na svá léta na základní škole nostalgicky, s příjemnými pocity. Ve škole se nám líbilo, chodili jsme tam rádi, bylo to příjemné. Zkrátka pozitivně. Jiní si školu pamatují opačně. Mnohé výzkumy potvrzují množství stresových zážitků žáků ve škole které byly dány např. přístupem učitelů, nedostatky v sociální komunikaci mezi spolužáky, nekompetentní výukou apod. (Kohoutek, 2010). Také např. Čech (2010) se zabývá potřebou pozitivního klimatu ve škole a jeho vlivu na osoby, které se v tomto prostředí nacházejí. Položili jsme si otázku, co si myslí, že způsobuje v největší míře žákovu spokojenost ve škole, ti, kteří se v tomto prostředí nachází, a ti, kterých se tato problematika týká profesně.

Abychom mohli nalézt uspokojivou odpověď, provedli jsme orientační výzkumné šetření, na jehož základě bude probíhat další podrobnější výzkum týkající se problematiky spokojenosti dětí ve škole.

2. Popis výzkumného šetření a souboru respondentů

Na jaře 2011 byl realizován orientační výzkum, kterého se zúčastnilo celkem 466 osob. Cílem tohoto šetření bylo získat konkrétní subjektivní odpovědi na otázky: 1. Co podle Vašeho (Tvého) názoru dítě ml. škol. věku potřebuje aby se cítilo ve škole spokojené? a 2. Co podle Vašeho (Tvého) názoru může učitel konkrétně udělat pro to, aby se jeho žáci cítili ve škole spokojeni? Dotazovali jsme 1) rodiče žáků oslovených základních škol; 2) učitele oslovených základních škol; 3) budoucí pedagogy – dotazovali jsme se studentů učitelských oborů na VŠ, konkrétně studentů Pedagogické fakulty MU v Brně a studentů Přírodovědecké fakulty MU v Brně a 4) samotné žáky ZŠ.

Spolupráci přijalo a na otázky odpovědělo 19 rodičů (viz tab. č. 5), 11 učitelů ze základní školy (viz tab. č. 5), 106 studentů MU v Brně, z toho 96 studentů Pedagogické fakulty MU a 9 studentů Přírodovědecké fakulty MU v Brně (viz tab. č. 4) a 330 žáků základních škol (viz tab. č. 3). Anketu vyplnili žáci 5., 6. a 7. tříd ZŠ Bakalovo nábřeží v Brně (viz tab. č. 2) a Heyrovského 32 v Brně (viz tab. č. 1). Dotazovaným byl doručen dotazník buď prostřednictvím e-mailu, nebo osobně.

Tab. č. 1: Dotazovaní žáci ze ZŠ Heyrovského 32, Brno

Věk	10		11		12		13		14		Celkem
Pohlaví	hoši	dívky	hoši	dívky	hoši	dívky	hoši	dívky	hoši	dívky	
Třída											
5A		1	4	9	2						16
5B			12	5	3	2					22
6A			1	2	6	11		2			22
6B					4	11	6	2			23
7A							4	8	3	8	23
7B							3	12		1	16
Celkem		1	17	16	15	24	13	24	3	9	122
Celkem	1		33		39		37		12		122

Tab. č. 2: Dotazování žáci ze ZŠ Bakalovo nábřeží 8, Brno

Věk	10		11		12		13		14		Celkem
Pohlaví	hoši	dívky	hoši	dívky	hoši	dívky	hoši	dívky	hoši	dívky	
Třída											
5A			15	10							25
5B	2	3	13	9							27
5C	3	3	6	10	3	1					26
6A			1	1	5	16	1	1			25
6B			1	4	6	10		2			23
6C				2	3	21					26
7A						1	8	9			18
7B						1	9	11	1		22
7C						5	4	6		1	16
Celkem	5	6	36	36	17	55	22	29	1	1	208
Celkem	11		72		72		51		2		208

Tabulka č. 3: Dotazování žáci ze ZŠ celkem

Věk	10		11		12		13		14		
Pohlaví	hoši	dívky	hoši	dívky	hoši	dívky	hoši	dívky	hoši	dívky	
Třída											
5.	5	7	50	43	8	3					116
6.			3	9	24	69	7	7			119
7.						7	28	46	4	10	95
Celkem	5	7	53	52	32	79	35	53	4	10	330
Celkem	12		105		111		88		14		330

Tabulka č. 4: Dotazování studenti učitelských oborů na MU v Brně

Věk	Studenti PdF		Studenti PřF		Celkem
	Muži	Ženy	Muži	Ženy	
19		9			9
20	6	40	3		49
21	2	13		1	16
22	7	7	3		17
23	1	5			6
24		4		1	5
25	1	1			2
27				1	1
29		1			1
Celkem	17	80	6	3	106
Celkem	96		9		106

Tab. č. 5: Celkový počet dotazovaných

Respondenti	Muži	Ženy	Celkem
Žáci 5. třída	63	53	116
Žáci 6. třída	34	85	119
Žáci 7. třída	32	63	95
Studenti VŠ	23	83	106
Učitelé ZŠ	1	10	11
Rodiče	5	14	19
Celkem	158	308	466

3. Popis metody

Dotazovaným osobám byl předložen krátký dotazník. Respondenti písemně ztrhávaly základní informace (datum, pohlaví, zařazení do sledované skupiny – učitel(ka) na ZŠ, rodič dítěte na ZŠ, student pedagogické nebo přírodovědecké fakulty a věk). Další dvě otázky byly otevřené. Rodičů, učitelů a studentů VŠ jsme se zeptali: 1. Co podle Vašeho názoru dítě mladší školního věku potřebuje aby se cítilo ve škole spokojené? a 2. Co podle Vašeho názoru může učitel konkrétně udělat pro to, aby se jeho žáci cítili ve škole spokojeni? Žákům 5., 6. a 7: ročníků základních škol byly položeny otázky v tomto znění: 1. Co si myslíš, že žák na 1. stupni ZŠ potřebuje, aby se cítil ve škole spokojený? a 2. Co si myslíš, že může učitel konkrétně udělat pro to, aby se jeho žáci cítili ve škole spokojeni?

V dalším textu budeme používat pouze první formulaci obou otázek (formulaci určenou dospělým respondentům) z důvodu zjednodušení.

4. Popis výsledků

4.1. Rozdělení odpovědí do jednotlivých kategorií:

Odpovědi jednotlivých respondentů u otázky č. 1 Co podle Vašeho názoru dítě mladšího školního věku potřebuje aby se cítilo ve škole spokojené? byly rozděleny do 13 kategorií:

1. Osobnostní vlastnosti učitele
2. Snahy učitele o stmelení kolektivu
3. Metody výuky, motivace
4. Dobrý školní prospěch
5. Kamarádi
6. Kolektiv
7. Příjemné prostředí, pozitivní atmosféra
8. Sezení tam, kde dítě samo chce
9. Pěkné prostředí, estetické prostředí, vybavenost
10. Dobré jídlo ve školní jídelně, svačiny
11. Rodinné zázemí
12. Spolupráce s rodiči
13. Jiné – kvalitní MŠ, která dítě na školu připraví

Odpovědi jednotlivých respondentů u otázky č. 2 Co podle Vašeho názoru může učitel konkrétně udělat pro to, aby se jeho žáci cítili ve škole spokojeni? byly rozděleny do 8 kategorií:

1. Vztah k žákům
2. Stmelování a vytváření kolektivu
3. Způsob výuky a motivace
4. Vytváření příjemné atmosféry
5. Vytváření pěkného prostředí
6. Jiné – přizpůsobování se žákům
7. Jiné – začleňování rodičů do výuky, komunikace s rodiči
8. Jiné – normální oblečení, hezký vzhled

Byly zpracovány všechny odpovědi a vzhledem k tomu, že většinu z nich bylo možné rozdělit do několika kategorií, zbývající odpovědi, kterých bylo málo, které byly obtížně zařaditelné nebo vyskytující se jenom jedenkrát, byly zařazeny do skupin Jiné. Některé z odpovědí mohly být zařazeny současně i do několika skupin, proto jsme přihlíželi k celkovému kontextu odpovědi. Některé odpovědi byly konkrétní, jiné obecné. K těmto specifikům jsme nepřihlíželi. V tomto textu uvádíme sice zkrácené, ale jinak nepřeformulované odpovědi dotazovaných.

4.2. Popis jednotlivých kategorií nejčastějších odpovědí u otázky č. 1 Co podle Vašeho (Tvého) názoru dítě mladšího školního věku potřebuje aby se cítilo ve škole spokojené?

Skupina 1. Osobnostní vlastnosti učitele obsahuje popis charakterových a temperamentových vlastností učitele, které vypovídají zejména o jeho vztahu k žákům, o jeho vztahu k dětem a k sobě samému tak, jak je uvedli respondenti v dotazníku.

Dotazovaní odpovídali nejčastěji takto: učitele, který má na žáka **čas, důvěru** v učitele, **dobrý vztah** s učitelem, **důsledného** učitele, **empatického** učitele, **hodnou** paní učitelku, **chápatícího** učitele, pochopení učitelů, **individuální přístup** ze strany pedagoga, **klidného** pedagoga, učitele – **kamaráda, laskavého**, ale přísného učitele, **lidský přístup** pedagoga, **mateřský přístup** učitele, **nepovýšené chování** učitele, učitele, který **neškatulkuje děti**, učitele, který **naslouchá** dětem, aby učitel **nedělal chyby** v probírané látce a **nerozcházel se s názorem rodičů**, **obětavého** učitele, **ochotného vyslechnout problém**, pomoci žákovi, **ochotného kdykoliv pomoci**, učitele, který **pomůže při nezdaru a podpoří, oporu** v učiteli, **osobní přístup učitele k žákovi**, učitele, který má **pochopení**, který **pochválí** za práci i snahu, který dá žákovi **prostor k vlastnímu vyjádření**, který se žákovi **věnuje**, **podpora** od učitele, **pozitivně laděného** pedagoga, přátelský přístup pedagoga, **příjemné** vystupování učitelů, **přísného** učitele, **přívětivého** učitele, **pevný, ale laskavý přístup** učitele, **porozumění** učitelů, aby učitel **plnil sliby**, **jasně stanovená pravidla, pevný řád**, učitele, který má **přirozenou autoritu**, který **má žáky rád**, který má **respekt**, učitele **s kterým si žák rozumí**, který **se stará, snaživého** pedagoga, **spravedlivého** učitele, schopného zatrhnout šikanu v zárodku, **trpělivý přístup** učitelů, **tolerantního** učitele, **vnímavou** paní učitelku, učitele, který **vysvětlí** žákovi látku, **vstřícný postoj** učitele, učitele, který si děti **všímá**, **vlídného** učitele, vlídné zacházení, **vřelého** učitele, **vyrovnané** učitele, učitele, který je **vzorem** pro děti, **vzdělaného** učitele, **zájem** učitele o děti, učitele, který dítě **zapojí**, aby se nenudilo, dobrého učitele, který dokáže **zaujmout**, učitele, který **se žáka zastane**, záleží na osobnosti učitele, **kvalitního** učitele, který umí pracovat s dětmi, kvalitního učitele – po stránce **citové i sociální**, **dobrý přístup** učitele, **správného** učitele, který zvládne vést celou třídu, **příjemné profesionální chování** pedagoga.

Skupina 2. **Snahy učitele o stmelení kolektivu** obsahuje vlastnosti učitele, které vypovídají o jeho aktivitách zaměřených na stmelení školní třídy. Byly sem zařazeny odpovědi respondentů, které vypovídají o očekávání žáků vzhledem k učiteli, který by měl podle těchto výpovědí aktivně pracovat na podpoře vzájemných pozitivních vztahů mezi žáky.

Dotazovaní uváděli nejčastěji toto: učitele, který dokáže **stmelit třídu**, který dává pozor na kolektiv, aby se učitel **staral o kolektiv jestli klapě**, aby učitel **mluvil o tom, aby se žáci měli rádi**, aby **stmeloval** kolektiv.

Do kategorie nazvané 3. **Metody výuky, motivace** byly zařazeny odpovědi respondentů, týkající se profesionálních, didaktických a pedagogických kvalit učitele, metod výuky a očekávání žáků týkající se vhodné motivace k výuce. Tato kategorie obsahuje také ostatní uváděné potřeby žáků vztahující se ke kvalitě výuky a vyučovacího procesu ve škole a k celkové efektivitě vyučování.

Jedná se o tyto odpovědi: **bludiště na zahradě, hry a dobrodružství, škola hrou**, učení **hrou**, **interaktivní tabuli**, vhodné **metody a formy práce** ze strany učitele, vhodnou **motivaci** pro práci, motivaci **získat nadšení pro získání vědomostí**, **modernější** výuku, **mimoškolní učebny**, **nepřetěžovat** úkoly, **nesoutěžní prostředí**, pravidelný **odpočinek**, **ohodnocovat a odměňovat** děti třeba obrázky, **jasně stanovená pravidla**, **počítačovou učebnu**, **podnětné prostředí**, **přiměřené nároky**, **přiměřený** přísun znalostí, časté **přestávky**, dostatek **pohybu**, dostatek **prostoru** pro volnost a vykonávání **aktivit a koníčků** ve škole, **rozvíjení schopností a dovedností žáka**, **střídání**

činností, školy v přírodě, návštěvy přírody, učení v přírodě, televizi o přestávce, zažití úspěchu, pocit úspěšnosti, učitele schopného jasně a srozumitelně vysvětlit učivo, více výletů, dobré pedagogické vedení, zábavně a zajímavě podané učivo, výuka, záživně podané učení, zajímavé vyučovací hodiny.

Čtvrtá skupina odpovědí nazvaná 4. Dobrý školní prospěch by mohla být podskupinou skupiny třetí, ale vzhledem k tomu, že výpovědi o důležitosti školního prospěchu a dobrých známek pro spokojenost žáků se objevily pouze u skupiny „Žáků“ a byly na prvních místech jejich výčtu odpovědí, jsou zařazeny do samostatné skupiny. Žáci uváděli: dobré **známky**, jedničky a dvojky, nedávat pětky, nedávat špatné známky, neznámkovat, mít **dobrý školní prospěch**.

Další kategorie 5. Kamarádi obsahuje odpovědi o potřebách žáků mít přítele nebo kamaráda, mít osobní kamarádský vztah. Respondenti odpovídali takto: mít **kamarády**, na které se může obrátit, se kterými si rozumí, kteří mu pomůžou, kteří jej podpoří, **kamarádské vztahy** se spolužáky, mít **přátele**. Variabilita odpovědí byla velmi nízká. Respondenti používali stejná nebo velmi podobná slovní vyjádření.

Ve skupině 6. Kolektiv se nacházejí potřeby a očekávání žáků typu „někam patřit“ a být součástí skupiny. Dotazovaní uváděli toto: **dobře se cítit** ve třídě, mít **hodné spolužáky**, aby se děti **k sobě chovaly hezky**, **dobrý kolektiv**, **zapadnout do kolektivu**, **umět komunikovat a spolupracovat** s ostatními spolužáky i učiteli, aby se dítě **necítilo odstrčené od spolužáků**, **pozitivní atmosféru** třídního kolektivu, **přátelská atmosféra**, **přátelství** ve třídě, **pomáhat si navzájem**, aby se **starší žáci nechovali povýšeně**, potřebuje se **cítit rovnocenné s ostatními** dětmi (zavedla bych uniformy), pocit **sounáležitosti**, začlenit se do kolektivu žáků, pocit dítěte, že někam patří, aby mělo **své místo ve třídě**, **spolužáky, se kterými si rozumí**, **dobré vztahy** se spolužáky, aby se dítě **necítilo zesměšněné**, aby se mu ostatní **nesmáli**, **neposmívali**, aby se děti navzájem **nepomlouvaly**.

Skupina 7. Příjemné prostředí, pozitivní atmosféra obsahuje výpovědi o potřebě pozitivního klimatu ve třídě i ve škole. Jsou sem zařazeny odpovědi: pocit **bezpečí**, **domácké prostředí**, cítit se jako doma, teplo domova ve škole, aby se k němu **chovali pěkně**, pocit **klidu**, **klid a pohodu** na práci, **nestresující prostředí**, **příjemné prostředí**, **příjemné klima třídy i školy**, **příjemnou atmosféru** tvořenou učiteli i žáky, lidmi, kteří mu **pomůžou** s problémy a **zodpoví otázky**; **pozitivní klima**, hodnou **patronku** nebo **patrona**, **přátelské a vstřícné prostředí**, přátelskou atmosféru, **pozitivní chování všech dospělých ve škole**, prostředí, **kde se cítí dobře**, aby ho to bavilo, **toleranci**, **veselé prostředí**, **vřidné prostředí**, **zázemí** ve škole.

Několikrát se ve výpovědích žáků objevila potřeba 8. Sezení tam, kde dítě samo chce, proto byly tyto odpovědi zařazeny do samostatné skupiny. Žáci vypovídali, že ke spokojenosti potřebují: sedět, **s kým chceme**, a tam, **kde sami chceme**.

Devátá kategorie nazvaná 9. Pěkné prostředí, estetické prostředí, vybavenost shrnuje všechny odpovědi respondentů, které se týkají estetického vzhledu školního prostředí a vybavenosti třídy a školy. Jsou to: **barevnost třídy**, **čisté záchody**, **čistou třídu**, **hezky třídu**, **hodiny** ve třídě, hřiště, hernu, **koberce**, **kvalitní pomůcky**, **obrázky** a **výzdobu** třídy a školy, prostředí, které je **útulné**, **čisté**, **pěkné** prostředí ve třídě i v celé škole, **pestrost výuky**, mít **spojené lavice**, **světlo** na chodbách, dobrou **vybavenost**, mít ve škole **zvíře**, **protiskluzové pásy** na schodech.

Zvláštní kategorii tvoří skupina 10. Dobré jídlo ve školní jídelně, svačiny. Byly sem zařazeny odpovědi: **dobré jídlo**, **dobré jídlo**, **lepší jídlo** v jídelně, **lepší kvalitu jídla** v jídelně, **chutnější obědy**, **více jídel** v jídelně, **milejší kuchařky**, **svačiny**.

Mezi odpověďmi se objevily i ty, které upozorňují na důležitost pozitivních a harmonických vztahů mezi dítětem a členy jeho rodiny. Tato skupina je nazvaná 11. Rodinné zázemí. Byly sem zařazeny výpovědi: **dobré rodinné zázemí**, **rodiče**, kteří se o své dítě **zajímají**, **podporu** a **pomoc** rodičů, **pečující rodinu**, aby se **rodiče hned nezlobili kvůli horším známám**, kvůli každé dvojce nebo trojce, aby rodiče **chystali svačiny**, aby se **děti nebály říct**, že dostaly špatnou známku, rodiče, kteří mu **pomáhají s učením**.

12. Spolupráce s rodiči je skupina odpovědí typu: **spolupráce s rodiči**, vzájemný **pozitivní kontakt rodičů a učitelů**.

Odpověď o nutnosti přípravy na školu v MŠ byla zařazeno do skupiny 13. Jiné – **kvalitní MŠ**, která dítě na školu **připraví**.

4.3. Popis jednotlivých kategorií nejčastějších odpovědí u otázky č. 2: Co podle Vašeho (Tvého) názoru může učitel konkrétně udělat pro to, aby se jeho žáci cítili ve škole spokojeni?

Skupina 1. Vztah k žákům obsahuje odpovědi respondentů o možnosti ovlivnit spokojenost žáka ve škole ze strany učitele díky jeho osobnostním, charakterovým a temperamentovým vlastnostem. Byly sem zařazeny tyto vlastnosti: být **autorita**, **ale i kamarád**, **pořádat akce pro děti**, **společné aktivity**, měl by žákům **důvěřovat**, **zajímat se o ně**, být **empatický**, **citlivě přistupovat**, **chválit**, **nevyčítat neúspěch**, **chápat děti**, **vést individuální pohovory**, mít **kontakt s každým dítětem**, měl by být dětem **jistotou**, **kommunikovat s dětmi**, **kvalifikovaný a objektivní**, **milá učitelka**, měl by **napravit křivdy**, **nenahánět strach**, **netrestat**, **nevyhrožovat**, **nefrustrovat děti**, dítě **nepodceňovat ani nepřeceňovat**, **nevychvalovat nad ostatní**, **nedělat si z nich legraci**, **nenadávat dětem**, **nehledat chyby**, být **citlivý**, mít **lidský přístup**, **nekríčet**, měl by dětem **naslouchat**, být **milý**, **vstřícný**, **autorita**, **přátelský**, **vldný**, **osobní problémy ventilovat mimo školu**, **nevylévat si je na žácích**, **pochvala** vhodně zařazená, **chválit**, **podpora a ocenění snahy**, nejen úspěchů, umět **povzbudit**, **pochválit**, **odměnit**, **neponižovat**, **jasně vymezit pravidla** a **citlivě ale důsledně dbát na dodržování**, být ochoten žákům **pomáhat** a „být tam pro ně“, s dětmi si co nejvíce **povídat i o problémech** nesouvisejících s jednotlivými předměty, **přísný pedagog**, **pozitivně laděný pedagog**, měl by **pouštět děti na WC**, **vytvořit přátelské vldné prostředí**, v němž se žádné dítě nebude bát ptát se, být **přátelský**, využívat **přirozenou autoritu**, být **přísný s vysvětlením dětem**, **proč je to potřeba**, věnovat žákům **pozornost**, měl by žákům **pomáhat**, **radit chránit je**, **důvěřovat jim**, **probírat s nimi to, co neumí**, **nebýt protivný**, být **příjemný**, **nemít předsudky**, **podporovat žáky**, aby **ho děti poslouchali**, využívat **psychologické hry**, mít **svou práci rád**, **navozovat náladu k učení**, měl by být **pozitivní**, měl by **dělat maximum**, **vytvářet radostnou a pohodovou atmosféru** ve třídě, aby měl **respekt**, mít **smysl pro humor**, mít děti **rád**, aby **ho žáci měli rádi**, být **spravedlivý**, **stát si za svým**, **trvat na požadavcích**, **umět si zjednat pořádek a klid**, být **tolerantní při řešení problémů s žáky**, být **trpělivý**, **usmívat se**, **snažit se co nejlépe vysvětlovat** a **být schopen odpovídat na otázky**, **věřit žákům**, měl by **vést nějaký**

kroužek, být vzorem, umět dítě vyslechnout, naslouchat, být vstřícný, vlídný, měl by se zajímat o žáky samotné, jejich názor, záliby, dovolit diskuzi.

V kategorii 2. Stmelování a vytváření kolektivu jsou zařazeny vlastnosti týkající se schopností a snah učitele o vytváření přátelských vztahů mezi spolužáky a mezi žáky obecně. Objevily se tyto odpovědi: **budovat spolupracující kolektiv, podporovat dobré vztahy ve třídě, podporovat a učit děti spolupráci, udržovat přátelské vztahy ve třídě, měl by dokázat udělat ze třídy partu kamarádů, měl by pořádat seznamovací pobyt, společné zážitkové akce, zapojit děti např. do výzdoby třídy, řešit nevhodné chování jednotlivců a podporovat kolektiv, zajistit aby se děti ve třídě dobře poznaly a dobře spolu vycházely, eliminovat negativní chování některých problémových skupin, snažit se navodit přátelskou atmosféru, zajímat se o kolektiv, ihned řešit jakékoliv náznaky šikany, vytvářet pozitivní a kamarádské vztahy mezi žáky, vytvářet přátelskou atmosféru, všítat si vzájemných vztahů dětí, zaměřit se na spolupráci, pomoc slabším žákům.**

3. Způsob výuky a motivace je skupina odpovědí o očekávání žáků vzhledem k učitelovým pedagogickým dovednostem a k jeho osobnostním vlastnostem projevujícím se v pedagogickém procesu a v procesu motivace žáků. Byly sem zařazeny odpovědi: **společně s dětmi trávit čas mimo školu, organizovat exkurze, humor, hru a zábavu, škola hrou, být zábavný, mít vždy v zásobě hru nebo práci hravou formou, škola hrou, dobrá motivace, motivovat, zaujmout děti pro práci, používá vhodné metody a formy práce, (rozmanitost), různé pomůcky, vyučování příjemní názornou ukázkou, ocenit snahu, podle učitelovy aproby pořádat různé exkurze, navštěvovat divadla, výukové programy, propojenost učiva, projektové vyučování, zařazovat skupinovou práci, podpořit soutěživost hravou formou, být tvůrčí, organizovat výlety, umět vysvětlit učivo, udělat hodinu zábavnou, vést zajímavé a přínosné hodiny, kde se žáci naučí nejen teoretické, ale také praktické dovednosti, měl by se žáků občas zeptat, co by si přály dělat, na co by se chtěly zaměřit, jestli se jim výuka líbí, co by si přáli změnit, aby měli pocit, že se mohou „podílet na výuce“, dělat se zájmem a pořádně svoji práci, zbudit zájem dětí o dění ve třídě.**

Do kategorie 4. Vytváření příjemné atmosféry byly zařazeny odpovědi: **dbát na klima třídy (potírání nevhodného chování), pozitivně ovlivňovat klima školy i třídy, vytvářet pozitivní atmosféru ve třídě, vytvářet příjemnou atmosféru, prostředí.**

Skupina nazvaná 5. Vytváření pěkného prostředí obsahuje odpovědi o učitelově práci zaměřené na zkrášlení zejména třídního prostředí. Jedná se o: **výzdoba, kreativní kolektiv, koberec ve třídě, aby měli uklizeno, zvíře ve třídě, pomáhat s výzdobou třídy.**

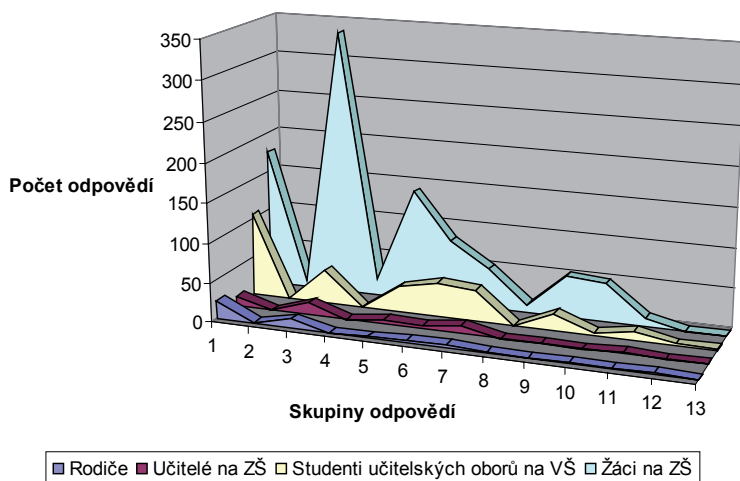
Samostatně byly vyčleněny skupiny 6. Jiné – přizpůsobovat se žákům, 7. Jiné – začleňovat rodiče do výuky, komunikovat s rodiči a 8. Jiné – nosit normální oblečení, být hezký.

4.4. Popis výsledků podle odpovědí v jednotlivých skupinách respondentů na otázku č. 1: Co podle Vašeho (Tvého) názoru dítě ml. škol. věku potřebuje aby se cítilo ve škole spokojené?

Nejvíce odpovědí na otázku č. 1 bylo možné zařadit do kategorií Osobnostní vlastnosti učitele a Metody výuky, motivace, a to u všech čtyř skupin dotazovaných

a to takto: 23 odpovědi rodičů, tj. 54,76 % z celkového počtu odpovědí rodičů se týká osobnostních charakteristik vyučujícího, 11 odpovědí, tj. 26,19 % se týká metodiky, didaktiky a profesní způsobilosti pedagoga a jeho schopnosti žáky motivovat. Učitelé ze základních škol považují za nejdůležitější pro spokojenost dítěte na prvním místě pedagogické dovednosti a profesní schopnosti učitele a jeho schopnost motivovat (16 odpovědí, tj. 30,77 %) a na druhém místě osobnostní vlastnosti pedagoga (13 odpovědí, tj. 25 % ze všech jejich odpovědí). U skupiny studentů učitelských oborů se 105 odpovědí, tj. 35,35 % týkalo oblasti – Osobnostní vlastnosti učitele. Druhá největší skupina odpovědí se týkala důležitosti kolektivu (43 odpovědí, tj. 14,48 % ze všech jejich odpovědí) a důležitosti profesní způsobilosti učitele s jeho schopností motivovat (42 odpovědí, tj. 14,14 %). Na dalších místech se umístily oblasti „Příjemné prostředí a pozitivní atmosféra“ (39 odpovědí, tj. 13,13 %) a „Kamarádi“ (32 odpovědí, tj. 10,77 % ze všech jejich odpovědí). Skupina dotazovaných „Žáků“ považuje za nejdůležitější pro spokojenost ve škole profesní, pedagogické a didaktické schopnosti učitele, metody výuky a schopnost motivace (335 odpovědí, tj. 35,71 %), dále „Osobnostní vlastnosti učitele“ (175 odpovědí, tj. 18,66 %) a na třetím místě „Kamarády“ (141 odpovědí, tj. 15,03 %) (viz tab. č. 6 a 7 a grafy č.1 a 2).

**Graf č. 1 Odpovědi v jednotlivých skupinách respondentů na otázku
č. 1: Co podle Vašeho (Tvého) názoru dítě ml. školního věku
potřebuje, aby se cítilo ve škole spokojené?**



Tab. č. 6: Počty odpovědí v jednotlivých skupinách respondentů na otázku č. 1: Co podle Vašeho (Tvého) názoru dítě ml. škol. věku potřebuje aby se cítilo ve škole spokojené?

Skupiny respondentů	Rodiče	Učitelé na ZŠ	Studenti učitelských oborů na VŠ	Žáci na ZŠ
Okruhy odpovědí				
1. Osobnostní vlastnosti učitele	23	13	105	175
2. Snahy učitele o stmelení kolektivu	0	0	0	9
3. Metody výuky, motivace	11	16	42	335
4. Dobrý školní prospěch	0	0	0	21
5. Kamarádi	1	6	32	141
6. Kolektiv	2	4	43	82
7. Příjemné prostředí, pozitivní atmosféra	3	10	39	52
8. Sedět tam, kde sami chceme	0	0	0	10
9. Pěkné prostředí, estetické prostředí, vybavenost	0	1	21	53
10. Dobré jídlo ve školní jídelně, svačiny	1	0	2	49
11. Rodinné zázemí	0	2	11	11
12. Spolupráce učitelů s rodiči	1	0	1	0
13. Jiné – kvalitní MŠ, která dítě na školu připraví	0	0	1	0
Celkem odpovědí (%)	42	52	297	938

4.5. Popis výsledků podle odpovědí v jednotlivých skupinách respondentů na otázku č. 2: Co podle Vašeho (Tvého) názoru může učitel konkrétně udělat pro to, aby se jeho žáci cítili ve škole spokojeni?

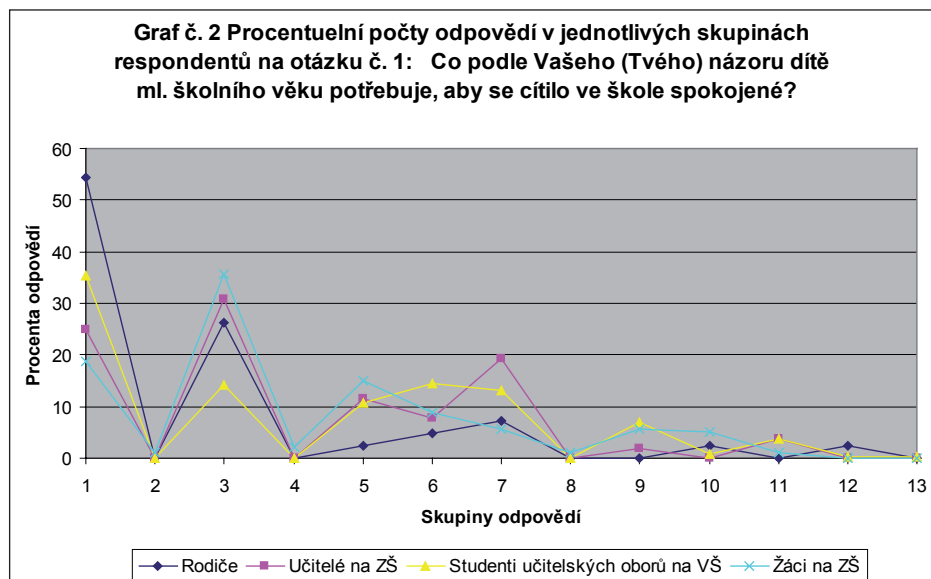
Nejčastější odpovědi dotazovaných se týkají kategorie „Vztah k žákům“ a „Způsob výuky, motivace“. Všechny čtyři skupiny dotazovaných si myslí, že učitel může pro to, aby se jeho žáci cítili spokojeni využít na prvním místě svých osobnostních vlastností (24 odpovědí rodičů, tj. 63,16 %, 23 odpovědí učitelů, tj. 47,92 %, 180 odpovědí studentů učitelských oborů VŠ, tj. 57,88 % a 446 odpovědí žáků ZŠ, tj. 53,54 %). Na druhém místě byly nejčastější odpovědi týkající se způsobu výuky a motivace (8 odpovědí rodičů, tj. 21,05 %, 12 odpovědí učitelů, tj. 25 %, 180 odpovědí studentů učitelských oborů, tj. 57,88 % a 446 odpovědí žáků ZŠ, tj. 53,54 %) (viz tab. č. 8 a 9 a grafy č. 3 a 4).

4.6. Popis výsledků podle odpovědí všech dotazovaných respondentů na otázku č. 1: Co podle Vašeho (Tvého) názoru dítě ml. škol. věku potřebuje, aby se cítilo ve škole spokojené?

Ze všech odpovědí dotazovaných probandů na otázku č. 1 se jich nejvíce týká metod výuky, pedagogických dovedností učitele a jeho schopnosti motivovat (jedná se o 404 odpovědí, tj. 30,4 % z celkového množství odpovědí), druhá nejobsáhlejší kategorie odpovědí je skupina „Osobnostních vlastností učitele“ (316 odpovědí, tj. 23,77 % z celkového počtu odpovědí), následuje skupina „Kamarádi“ (181 odpovědí, tj. 13,54 %), pak „Kolektiv“ (131 odpovědí, tj. 9,86 % a „Příjemné prostředí, pozitivní atmosféra“ (104 odpovědí, tj. 7,83 %) (viz tab. č. 10 a graf č. 5).

Tab. č. 7: Procentuelní počty odpovědí v jednotlivých skupinách respondentů na otázku č. 1: Co podle Vašeho (Tvého) názoru dítě ml. škol. věku potřebuje, aby se cítilo ve škole spokojené?

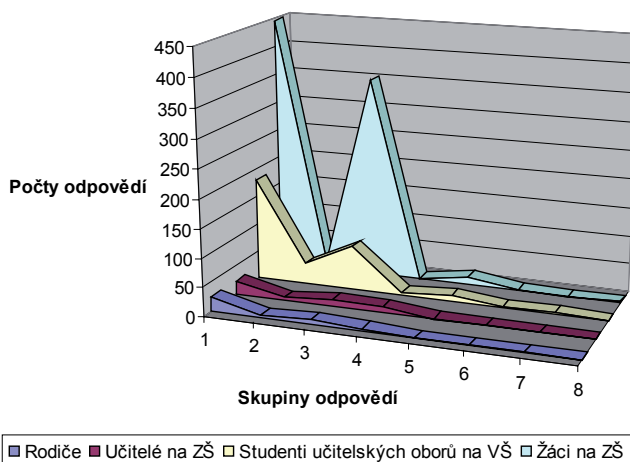
Skupiny respondentů	Rodiče	Učitelé na ZŠ	Studenti učitelských oborů na VŠ	Žáci na ZŠ
Okruhy odpovědí				
Osobnostní vlastnosti učitele	54,76	25	35,35	18,66
Snahy učitele o stmelení kolektivu	0	0	0	0,96
Metody výuky, motivace	26,19	30,77	14,14	35,71
Dobrá školní prospěch	0	0	0	2,24
Kamarádi	2,38	11,54	10,77	15,03
Kolektiv	4,76	7,7	14,48	8,74
Příjemné prostředí, pozitivní atmosféra	7,14	19,23	13,13	5,54
Sedět tam, kde sami chceme	0	0	0	1,07
Pěkné prostředí, estetické prostředí, vybavenost	0	1,92	7,07	5,65
Dobré jídlo ve školní jídelně, svačiny	2,38	0	0,67	5,22
Rodinné zázemí	0	3,85	3,7	1,17
Spolupráce učitelů s rodiči	2,38	0	0,34	0
Jiné – kvalitní MŠ, která dítě na školu připraví	0	0	0,34	0
Celkem odpovědí (%)	100	100	100	100



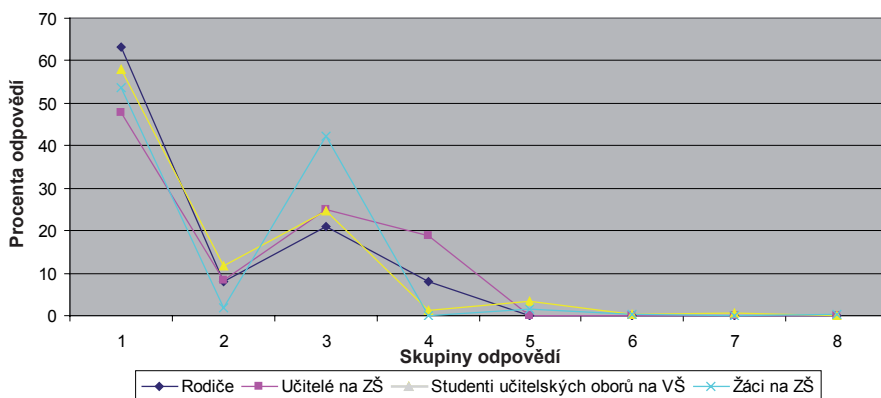
Tab. č. 8: Počty odpovědí skupin respondentů na otázku č. 2: Co podle Vašeho (Tvého) názoru může učitel konkrétně udělat pro to, aby se jeho žáci cítili ve škole spokojeni?

Skupiny respondentů	Rodiče	Učitelé na ZŠ	Studenti učitelských oborů na VŠ	Žáci na ZŠ
Okruhy odpovědí				
1. Vztah k žákům	24	23	180	446
2. Stmelování a vytváření kolektivu	3	4	36	15
3. Způsob výuky, motivace	8	12	77	353
4. Vytváření příjemné atmosféry	3	9	4	1
5. Vytváření pěkného prostředí	0	0	11	14
6. Jiné – přizpůsobit se žákům, prostředí školy	0	0	1	2
7. Jiné – začleňovat rodiče do výuky, komunikovat s rodiči	0	0	2	0
8. Jiné – nosit normální oblečení, být hezký	0	0	0	2

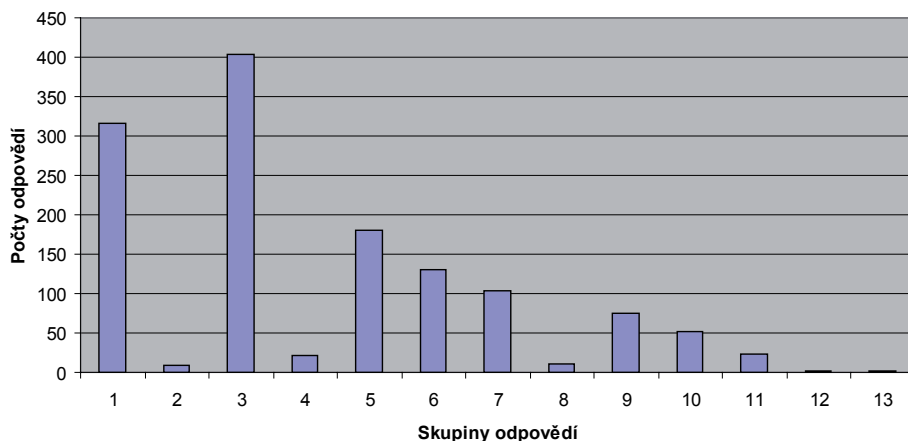
Graf č. 3 Odpovědi v jednotlivých skupinách respondentů na otázku č. 2: Co podle Vašeho (Tvého) názoru může učitel konkrétně udělat pro to, aby se jeho žáci cítili ve škole spokojeni?

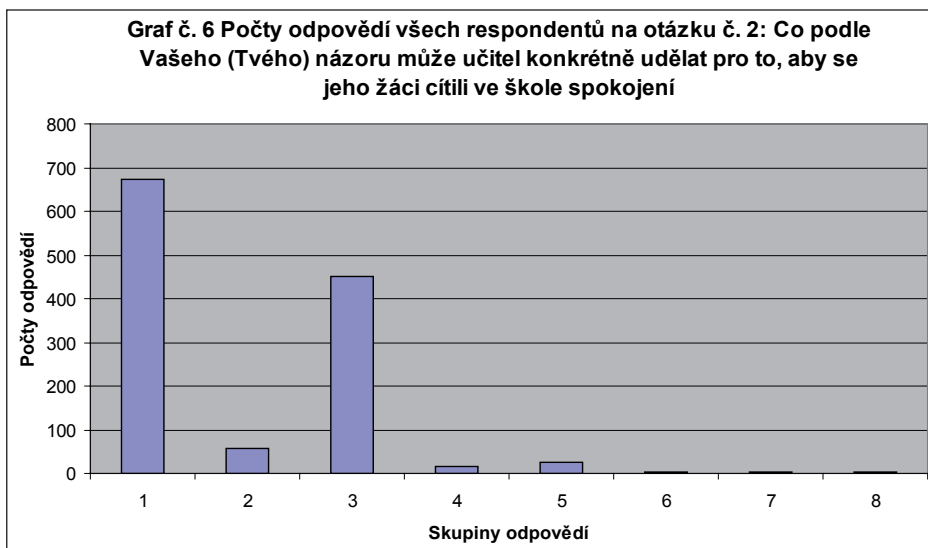


Graf č. 4 Procentuelní počty odpovědí jednotlivých skupin respondentů na otázku č. 2: Co podle Vašeho (Tvého) názoru může učitel konkrétně udělat proto, aby se jeho žáci cítili ve škole spokojení?



Graf č. 5 Počty odpovědí všech respondentů na otázku č. 1: Co podle Vašeho (Tvého) názoru dítě ml. školního věku potřebuje, ab se cítilo ve škole spokojené?





4.7. Popis výsledků podle odpovědí všech dotazovaných respondentů na otázku č. 2: Co podle Vašeho (Tvého) názoru může učitel konkrétně udělat pro to, aby se jeho žáci cítili ve škole spokojeni?

Na otázku č. 2 nejčastěji odpovídali dotazovaní respondenti v okruhu 1 Vztah k žákům (673 odpovědí, tj. 54,72 % ze všech odpovědí) a v okruhu 3 Způsob výuky, motivace (450 odpovědí, tj. 36,59 % ze všech odpovědí). (viz tab. č. 11 a graf č. 6)

Tab. č. 9: Procentuelní počty odpovědí skupin respondentů na otázku č. 2: Co podle Vašeho (Tvého) názoru může učitel konkrétně udělat pro to, aby se jeho žáci cítili ve škole spokojeni?

Skupiny respondentů	Rodiče	Učitelé na ZŠ	Studenti učitelských oborů na VŠ	Žáci na ZŠ
Okruhy odpovědí				
Vztah k žákům	63,16	47,92	57,88	53,54
Stmelování a vytváření kolektivu	7,89	8,33	11,58	1,8
Způsob výuky, motivace	21,05	25	24,76	42,38
Vytváření příjemné atmosféry	7,89	18,75	1,29	0,12
Vytváření pěkného prostředí	0	0	3,54	1,68
Jiné – přizpůsobit se žákům, prostředí školy	0	0	0,32	0,24
Jiné – začleňovat rodiče do výuky, komunikovat s rodiči	0	0	0,64	0
Jiné – nosit normální oblečení, být hezký	0	0	0	0,24
Celkem odpovědí (%)	100	100	100	100

Tab. č. 10: Počty odpovědí všech respondentů na otázku č. 1: Co podle Vašeho (Tvého) názoru dítě ml. škol. věku potřebuje aby se cítilo ve škole spokojené?

Okruhy odpovědí	Počet odpovědí všech respondentů	% odpovědí
1. Osobnostní vlastnosti učitele	316	23,77
2. Snahy učitele o stmelení kolektivu	9	0,68
3. Metody výuky, motivace	404	30,4
4. Dobrý školní prospěch	21	1,58
5. Kamarádi	180	13,54
6. Kolektiv	131	9,86
7. Příjemné prostředí, pozitivní atmosféra	104	7,83
8. Sedět tam, kde sami chceme	10	0,75
9. Pěkné prostředí, estetické prostředí, vybavenost	75	5,64
10. Dobré jídlo ve školní jídelně, svačiny	52	3,92
11. Rodinné zázemí	24	1,81
12. Spolupráce učitelů s rodiči	2	0,15
13. Jiné – kvalitní MŠ, která dítě na školu připraví	1	0,07
Celkem odpovědí	1329	100

Tab. č. 11: Počty odpovědí všech respondentů na otázku č. 2: Co podle Vašeho (Tvého) názoru může učitel konkrétně udělat pro to, aby se jeho žáci cítili ve škole spokojeni?

Okruhy odpovědí	Počet odpovědí všech respondentů	% odpovědí
1. Vztah k žákům	673	54,72
2. Stmelování a vytváření kolektivu	58	4,72
3. Způsob výuky, motivace	450	36,59
4. Vytváření příjemné atmosféry	17	1,38
5. Vytváření pěkného prostředí	25	2,03
6. Jiné – přizpůsobit se žákům, prostředí školy	3	0,24
7. Jiné – začleňovat rodiče do výuky, komunikovat s rodiči	2	0,16
8. Jiné – nosit normální oblečení, být hezký	2	0,16
Celkem odpovědí	1230	100

5. Shrnutí výsledků

Po sečtení odpovědí jednotlivých respondentů jsme získali celkem 1329 odpovědí u první otázky, které jsme rozdělili do jednotlivých kategorií. Jednoznačně jsme mohli konstatovat, které odpovědi byly nejfrekventovanější a ve které z uvedených kategorií se objevilo nejvíce odpovědí. Na základě toho jsem stanovili pořadí kategorií.

U otázky číslo 1 se, co se týká celkového počtu respondentů, se nejvíce odpovědí objevilo v kategorii „Metody výuky, motivace“, pak „Osobnostní vlastnosti učitele“, potom ve skupině „Kamarádi“ a pak „Kolektiv“, následovalo „Příjemné prostředí, pozitivní atmosféra“ a dále „Pěkné prostředí, estetické prostředí, vybavenost“. V jednotlivých skupinách respondentů byly nepatrné rozdíly co do pořadí jednotlivých kategorií

odpovědí. Rodiče a studenti odpověděli nejčastěji v kategorii „Osobnostní vlastnosti učitele“, rodiče na druhém místě odpovídali v kategorii „Metody výuky a motivace“, studenti na druhém místě v kategorii „Kolektiv“ a teprve pak v kategorii „Metody výuky a motivace“, následovalo „Příjemné prostředí, pozitivní atmosféra“ a pak „Kamarádi“. Ostatní kategorie zahrnovaly ve srovnání s uvedenými skupinami i mnohem méně odpovědí. Učitelé a žáci shodně nejvíce odpovídali v kategorii „Metody výuky a motivace“ a na druhém místě co do počtu jejich odpovědí v kategorii „Osobnostní vlastnosti učitele“. Učitelé na třetím místě odpovídali v kategorii „Příjemné prostředí, pozitivní atmosféra“, teprve pak následovali „Kamarádi“. V kategorii „Kolektiv“ uvedli učitelé mnohem méně odpovědí než v uvedených předchozích kategoriích. Žáci na třetím místě odpovídali v kategorii „Kamarádi“.

U otázky číslo 2 bylo nejvíce odpovědí ze všech respondentů zařazeno do kategorie „Vztah k žákům“ a potom „Způsob výuky, motivace“. Všechny další kategorie obsahovaly mnohem méně odpovědí než uvedené dvě. Stejně to bylo i u jednotlivých skupin dotazovaných.

Z uvedeného lze usuzovat, že role učitele a jeho nejen profesní, ale i osobnostní výbava a kvality jednoznačně zapříčiňují, podmiňují a ovlivňují žákovu spokojenost ve škole. Co se týká profesních kvalit, lze předpokládat, že při studiu a následném samostudiu budoucích učitelů a současných učitelů je běžné, že pedagog tuto stránku své osobnosti rozvíjí. Jak je to ale s jejich osobnostními vlastnostmi a rysy? Nabízí se otázka, zda je během vysokoškolského studia budoucích učitelů kladen dostatečný důraz a prostor na rozvíjení jejich osobnostních vlastností a charakteristik a zda skladba předmětů vyučovaných na VŠ u pedagogicky zaměřených oborů dostatečně nabízí a umožňuje nejen rozvoj profesní, ale i osobnostní.

Uvedené výsledky naznačují jaké potřeby, očekávání a představy mají žáci základních škol, jejich učitelé, rodiče i studenti pedagogických oborů VŠ co se týká spokojenosti žáků ve škole a vybízí k dalším interpretacím a k diskuzi.

6. Závěr

Realizovaný orientační výzkum odpověděl na otázky o názorech rodičů, učitelů ZŠ, studentů učitelských oborů na VŠ a žáků ZŠ na příčiny spokojenosti žáků mladšího školního věku ve škole a o roli učitele pro žákovu spokojenost ve škole.

Ukázalo se, že podle počtu názorů uvedených skupinami respondentů byly nejčastější odpovědi v kategorii osobností vlastností učitele a jeho profesní schopností a dovedností, kamarádské vztahy žáka a jeho začlenění do kolektivu, pozitivní školní atmosféra a vybavenost a estetičnost prostředí.

Z uvedeného vyplývá, že problematika spokojenosti žáka ve vztahu k učitelově osobnosti je aktuálním tématem a otevírá prostor pro hledání dalších souvislostí. Výsledky naznačují směr možných úvah o roli učitele vzhledem k žákovi a vybízí k dalším aktivitám ohledně duševněhygienických a sociálněpsychologických nabídek zaměřených a cílených k osobnostnímu rozvoji a růstu učitelů a budoucích pedagogů a k hledání odpovědí na další otázky, jako např. „Jak souvisí výskyt šikany na školách s osobnostními kvalitami tamních pedagogů? Jsou studenti učitelských oborů dostatečně připravováni během studia nejen co do profesní výbavy, ale také co do osobnostní-

ho rozvoje a růstu? Zahrnuje skladba předmětů na učitelských oborech VŠ přiměřené množství praktických sociálně psychologických předmětů zaměřených na osobnostní růst a nácvik duševně hygienických dovedností? Existuje přiměřený soulad mezi teoretickými a praktickými předměty na učitelských oborech VŠ? Jaké jsou možnosti postgraduálních sociálně psychologických výcviků pro pedagogy?“

Literatura

- ČECH, T. Mobbing v prostředí základních škol – vliv na interpersonální vztahy a klima školy. Možnost obrany a prevence. Příspěvky k výchově ke zdraví. In ŘEHULKA, E. (ed.) *Škola a zdraví 21*, Brno: Masarykova univerzita, 2010. s. 333–341. ISBN 978-80-210-5367-0.
- KOHOUTEK, R. Stresující zážitky ve školním věku z hlediska retrospektivy posluchačů vysoké školy. Příspěvky k výchově ke zdraví. In ŘEHULKA, E. (ed.) *Škola a zdraví 21*, Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 301–323. ISBN 978-80-210-5367-0.

SUBJECTIVE VIEWS OF SATISFACTION AMONG YOUNG SCHOOLCHILDREN AT SCHOOL

Abstract: This paper provides some information about the results of a preliminary poll that aimed to determine subjective views of satisfaction among young schoolchildren at school and to obtain materials for further research work in this area. Teachers, parents and children in years 5, 6 and 7 at a number of primary schools in Brno and students from faculties of teaching and science in Brno took part in anonymous interviewing in May of this year. The results document specific expectations on the part of pupils, particularly with respect to their teachers and school, and show the needs these pupils have for experiencing satisfaction at school. In this context, we were also interested in the responses given by parents, teachers and students of faculties of teaching. The research poll demonstrated that satisfaction among children at school is, according to their own testimony, dependent first and foremost on the personality of the teacher and the quality of the work he or she performs.

Key words: satisfaction among children at school, pupil, teacher, the ideas of parents and student teachers, the needs and expectations of children at school

SLEDOVÁNÍ MIKROKLIMATU VE TŘÍDĚ BĚHEM VYUČOVÁNÍ

Petr SLÁDEK, Tomáš MILÉŘ

Abstrakt: Příspěvek popisuje možnost jednoduchého sledování základních fyzikálních parametrů popisujících mikroklima v učebně během vyučovací hodiny. Hlavním parametrem, který může výrazně ovlivnit efektivnost výuky, je vedle teploty, vlhkosti vzduchu a intenzity světla obsah CO_2 . Pro měření byla vybrána školní souprava Vernier, která umožňuje sledování vybraných sledovaných parametrů, jejich záznam a export do datového souboru pro další zpracování. Vyhodnocení měření mikroklimatu nám umožnilo vytvořit návody pro školní projekty, které by byli schopni realizovat žáci škol. Jako pilotní projekt byl se žáky 8. ročníku na ZŠ Křídlovická v Brně ve třídě proveden experiment, při kterém žáci sledovali reakci rostliny na extrémní klimatické podmínky. Pilotní projekt ukázal, že provádění podobných experimentů umožní žákům lépe porozumět vlivu mikroklimatu na člověka.

Klíčová slova: vzdělávání, školní experimenty, mikroklima

Úvod

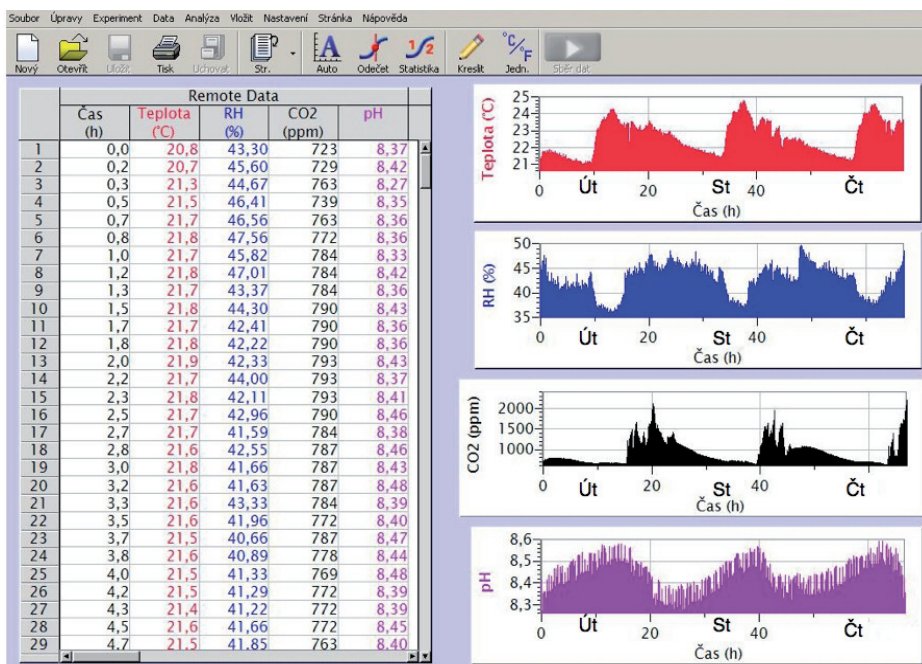
Doporučení vědeckých výzkumů nebývá vždy dostatečně akceptováno dotčenou populací. Mnohdy je účelné podpořit závěry těchto výzkumů zjednodušenými experimenty, které jsou vhodné pro školní vzdělávání. Přímý kontakt žáků s vlastním (byť zjednodušeným) měřením má značný následný impakt. Připravili jsme ukázkové školní experimenty, které byly na pilotní základní škole realizovány formou projektu v rámci volitelného předmětu. K měření byla použita univerzální měřicí stanice Vernier. Měřicí stanice Vernier umožňuje připojit až 4 čidla současně, a hodí se proto ke studování vzájemného vztahu více veličin. K dispozici je v současnosti několik desítek senzorů. Naměřená data se ukládají do tabulky a graf generovaný v reálném čase se zobrazuje na velkém displeji stanice nebo monitoru připojeného počítače [1].

Vyhodnocení měření mikroklimatu nám umožnilo vytvořit návody pro několik školních projektů, které jsou schopni realizovat žáci škol.

Experiment 1 – Měření mikroklimatu ve třídě

Hygienické podmínky ovzduší v učebnách stanovuje v České republice vyhláška č.6/2003 Sb. [2]. Požadavek na větrání učebny je 20-30 m³ vzduchu za hodinu na jednoho žáka. Teplota má být 22,5±1,5 °C v teplém období a 22,0±2,0 °C v chladném období roku. Relativní vlhkost vzduchu má být nejvýše 65 % v teplém období a nejméně 30 % v chladném období roku. Jsou dány limitní hodinové koncentrace 15 chemických ukazatelů a prachu (např. ozón 100 µg.m⁻³, oxid uhelnatý 5000 µg.m⁻³, formaldehyd 60 µg.m⁻³ atd.).

Zemská atmosféra v roce 2011 obsahuje v průměru 390 ppm CO₂ (tj. 0,0390 %) a tato hodnota se každý rok zvyšuje asi o 2 ppm díky celosvětově rozšířenému spalování fosilních paliv. V lidském výdechu je CO₂ přítomno v množství 4 % objemu při teplotě 34–36 °C. Podle evropského standardu EN 15251 člověk vyprodukuje dýcháním přibližně 19 l.h⁻¹ CO₂. Přípustné koncentrace CO₂ v místnostech zatím v Česku nejsou vyhláškou závazně stanoveny. Jako nejvyšší přípustná hodnota se obvykle udává 1000 ppm (tj. 1800 µg.m⁻³ = 0,1 %) označovaná jako Pettenkoferovo kritérium [3]. Při hodnotách nad 1500 ppm jsou běžné příznaky únavy a bolesti hlavy. Podle norem ve Velké Británii by koncentrace CO₂ v učebnách neměla překročit 1500 ppm [4] .



Obr. 1 Monitorování vybraných parametrů ve školní třídě v rozhraní Vernier LabQuest

V pilotní škole ZŠ Křídlovická v Brně jsme provedli několik měření mikroklimatu ve třídě formou žákovských experimentů. Stanice Vernier umožňuje připojení k počítači s dataprojektorem, žáci tak mohou sledovat hodnoty a proměny veličin v reálném

čase. Po připojení čidla CO_2 v učebně plné žáků a se zavřenými okny se začne okamžitě vykreslovat graf s rostoucím trendem. Jakmile žáci společně zadrží dech, růst CO_2 se zastaví. Žáci si tak mohou jednoduše sami ověřit, že měřicí přístroj citlivě reaguje na změny CO_2 ve třídě.

Na obrázku 1 jsou výsledky tří denního měření mikroklimatu ve třídě: vlevo je tabulka s daty a vpravo jsou grafy. Na vodorovné ose všech čtyř grafů je čas společný pro všechny měřené veličiny. Grafy zachycují vývoj teploty vzduchu [$^{\circ}\text{C}$], vlhkosti vzduchu [%], koncentrace CO_2 [ppm] a pH vody v Petriho misce. Čidla byla instalována v rohu učebny s kapacitou pro 32 žáků. Data se průběžně ukládala do paměti stanice Vernier. Měření bylo spuštěno odpoledne po vyučování a probíhalo po následující tři dny (úterý – čtvrtek, březen 2010). V době měření probíhala v učebně běžná výuka, počet přítomných žáků byl proměnlivý. Po spuštění měření teplota ve třídě po celé odpoledne a noc pozvolna klesala z 22°C na 21°C . Protože měření probíhalo v topném období, teplota začala narůstat 2 hodiny před začátkem vyučování po sepnutí centrálního vytápění a dosáhla hodnoty 24°C po příchodu žáků do třídy. Relativní vlhkost vzduchu s růstem teploty poklesla z 42 % na 36 %, a znovu vzrostla na původní hodnotu po příchodu žáků. Koncentrace CO_2 po skončení vyučování zvolna klesala až do příchodu žáků druhého dne ráno. Na grafu CO_2 vidíme, že hodnoty rostou z 390 ppm až na 2000 ppm. Na křivce CO_2 je patrné každé vyvětrání. Teplota i vlhkost vzduchu se po tři dny měření pohybovala v rozmezí stanoveném vyhláškou. Ve třídě plné žáků roste koncentrace CO_2 velice rychle a v době měření několikrát překročila 1500 ppm. Po nárazovém vyvětrání otevřením oken se množství CO_2 vždy snížilo na přípustných 1000 ppm.

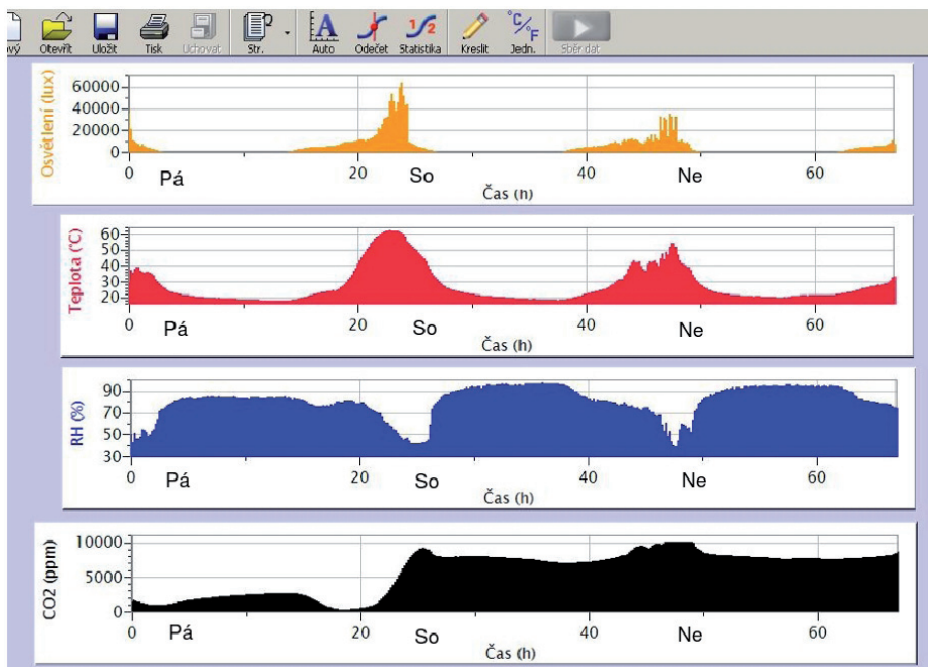
Monitorování mikroklimatu jsme rozšířili o originální experiment. Čtvrtým čidlem připojeným ke stanici Vernier byl pH metr, který měřil kyselost vody v Petriho misce. Sledovali jsme vliv vzdušného obsahu CO_2 na změnu kyselosti vody, ve které se vzdušný CO_2 rozpouští. Vzniká tak kyselina uhličitá (H_2CO_3) a pH vody klesá. Proces je vratný a při snížení množství CO_2 v ovzduší se kyselost vody opět snižuje. Zjistili jsme velice dobrou korelaci mezi vzdušným CO_2 a kyselostí vody, která kolísala v rozsahu 8,3–8,6 pH. Tento experiment nemá velký význam z hlediska monitorování mikroklimatu ve třídě, ale podařilo se tak ve školních podmínkách modelovat globální jev okyselování oceánů. Oceány totiž pohlcují celou čtvrtinu CO_2 produkovaného lidmi spalováním fosilních paliv a odlesňováním. Okyselování je stokrát rychlejší než jakékoliv změny pH oceánů v posledních 20 milionech let. Tempo okyselování nedává šanci na adaptaci mnoha mořským organismům, které jsou na počátku potravního řetězce [5]. Učit o těchto jevech jen teoreticky nemusí být efektivní, výše popsany experiment vede u žáků k lepšímu porozumění. Skupina čtyř žáků dokonce byla schopna prezentovat výsledky měření na studentské konferenci.

Experiment 2 – Měření fotosyntézy

Pomocí stanice Vernier jsme se žáky 8. a 9. ročníku realizovali experiment monitorování fotosyntézy v uzavřeném boxu. Do dřevěné bedny žáci nainstalovali luxmetr, teploměr, vlhkoměr a CO_2 metr, všechna čidla byla propojena se stanicí Vernier. Do bedny žáci umístili rostlinu, čelní stěnu bedny zakryli průhlednou fólií a všechny okraje vzduchotěsně přelepili izolepou. Bedna byla umístěna v učebně na parapetu okna

orientovaného jižním směrem. Měření bylo spuštěno v pátek odpoledne a probíhalo kontinuálně po celý víkend.

Výsledky měření jsou zachyceny ve čtyřech grafech na obrázku 2. Na vodorovné ose je opět čas společný všem čtyřem měřeným veličinám. Osvětlení rostliny sluncem (v horním grafu) dosáhlo maximální hodnoty 60 klux v sobotu odpoledne. Teplota vzduchu v bedně velice dobře koreluje s osvětlením a na teplotu jsou zase silně navázány změny relativní vlhkosti. Prvních 24 hodin podle očekávání velice dobře zachycuje proces fotosyntézy (spodní graf). S poklesem osvětlení ustává pohlcování CO_2 rostlinou a nastává proces respirace, kdy rostlina CO_2 vydává. V sobotu ráno se s přibývajícím světlem fotosyntéza obnovila a vzdušný CO_2 začal ubývat. Pak se ale stalo něco neplánovaného. Sluneční záření bylo tak intenzivní, že teplota v boxu dosáhla hodnoty 60°C a relativní vlhkost klesla z 80 % na 40 %. Při těchto extrémních klimatických podmínkách začala rostlina usychat. Rostlina se tak stala se zdrojem CO_2 , jehož koncentrace se vyšplhala až na 9000 ppm. Vysoká koncentrace CO_2 se v boxu udržela do pondělního rána, kdy byl experiment ukončen.



Obr. 2 – Výsledky experimentu monitorování fotosyntézy

Pomocí stanice Vernier jsme tak ve třídě se žáky modelovali další z globálních jevů, který má významné lokální důsledky. Díky klimatickým změnám dochází ve světě k výskytu stále častějších a intenzivnějších letních vln veder. Za extrémních klimatických podmínek dochází k tzv. „revoltě rostlin“, kdy vegetace přestává fotosyntetizovat, a naopak se stává zdrojem CO_2 . Stromy usychají a roste riziko lesních požárů. Mikroklimatické podmínky zásadně ovlivňují rostliny, a při překročení bezpečných

mezi může dojít k selhání ekosystému. To má samozřejmě závažné důsledky pro životy lidí, kteří jsou na lokálním ekosystému závislí. Popsaný experiment tak dobře demonstruje nejen samotnou fotosyntézu, ale i její limity.



Obr. 3 – Příprava experimentu monitorování fotosyntézy

Závěr

Na základní škole v Brně jsme realizovali měření mikroklimatu ve třídě formou školního experimentu. Pod vedením učitele žáci experiment navrhli, provedli, výsledky vyhodnotili a prezentovali na studentské konferenci GLOBE Games 2010 ve Svitavách. K měření byla použita měřicí stanice Vernier, která umožňuje dlouhodobá měření až čtyř veličin současně.

Při monitorování mikroklimatu ve třídě jsme zjistili, že teplota a relativní vlhkost vzduchu v době vyučování byly v mezích stanovených vyhláškou. Měřili jsme také obsah CO_2 v ovzduší, který při naplnění třídy a zavřených oknech snadno překračoval hodnoty, při kterých člověk pociťuje únavu. Nedostatek čerstvého vzduchu byl vždy řešen vyvětráním učebny. V Česku dosud není limit CO_2 v učebnách předepsán, větrání je v kompetenci učitele.

S využitím stanice Vernier jsme provedli ještě další experimenty zkoumající vybrané globální jevy ve školních podmínkách. Naměřené experimentální hodnoty, jejichž získání a archivace byly pro žáky dostatečně jednoduché díky uživatelsky nenáročné obsluze a názornosti rozhraní stanice Vernier, umožnily žákům provést jejich vyhodnocení a rozumnou interpretaci.

Pilotní projekt ukázal, že provádění podobných experimentů umožní žákům lépe porozumět vlivu mikroklimatu na člověka.

Literatura

<http://www.vernier.cz>

<http://www.tzb-info.cz/pravni-predpisy/zakon-c-258-2000-sb-a-souvisejici-predpisy#p320>

<http://panelovedomy.ekowatt.cz/vetrani/21-oxid-uhlicity-a-vetrani>

http://en.wikipedia.org/wiki/Indoor_air_quality#Carbon_dioxide

<http://newswatch.nationalgeographic.com/2009/12/15/acidification>

MONITORING THE MICROCLIMATE IN THE CLASSROOM DURING LESSONS

Abstract: This paper describes a simple way of monitoring basic physical parameters describing the microclimate in the classroom during school lessons. The principal parameter that may have a significant influence on the effectiveness of teaching, in addition to temperature, air humidity and light intensity, is CO₂ content. The school Vernier set, which enables the monitoring of selected parameters, their recording and exporting into a data file for further processing, was selected for the purpose of taking measurements. Evaluation of microclimate measurements allowed us to draw up guides for school projects that school pupils would be able to perform. An experiment in which pupils monitored the reaction of a plant to extreme climatic conditions was performed in the classroom as a pilot project with pupils in year 8 at the Křídlovická Primary School in Brno. This pilot project showed that the performance of experiments of this kind allows pupils to better understand the effect of the microclimate on man.

Key words: education, school experiments, microclimate, teaching

PRACOVNÍ PSYCHICKÁ ZÁTĚŽ A SPOKOJENOST UČITELŮ RŮZNÝCH STUPŇŮ ŠKOL

**Markéta PAPRŠTEINOVÁ, Jindra ŠMEJKALOVÁ,
Eva ČERMÁKOVÁ, Lenka HODAČOVÁ**

Abstrakt: Bylo provedeno anonymní dotazníkové šetření zaměřené mimo jiné na zjištění pracovní a psychické zátěže učitelů různých stupňů škol u náhodně vybraného vzorku zástupců učitelské profese. K hodnocení vlivů pracovní činnosti na psychiku učitelů byl použit Meisterův dotazník. Výzkumu se účastnilo 484 respondentů – 201 učitelů základních škol, 227 učitelů středních škol a 56 vysokoškolských učitelů. Provedené epidemiologické šetření prokázalo poměrně vysokou spokojenost s vykonávanou profesí, kdy velice či spíše spokojených bylo 84,4 % učitelů. Potvrdili jsme vysokou fyzickou a zejména psychickou náročnost základního školství, pocit nízké společenské prestiže učitelské profese mezi učiteli základních škol a nižší spokojenost s finančním zajištěním rodiny.

Klíčová slova: učitelé, pracovní psychická zátěž, spokojenost učitelů, dotazníkové šetření

Úvod

Problematicku pracovní psychické zátěže učitelů lze studovat z různých aspektů: výskyt pracovní zátěže u učitelů, příčiny pracovní zátěže, zvládání pracovní zátěže. Běžně se konstatuje, že učitelé jsou ve třídách vystaveni psychickému stresu. To je pravdivé, avšak zjednodušující konstatování. Ve skutečnosti nejde jen o stres (ve smyslu psychofyzilogické reakce organismu), nýbrž o výskyt ještě dalších příčin a projevů učitelovy zátěže, jako je například pracovní spokojenost. Zdroje pracovní zátěže učitelů neleží pouze ve třídě, ale mohou spočívat také v učitelském sboru, ve vztazích učitelů s rodiči žáků nebo se školskými úřady. Existují rozdíly v zátěži učitelů působících na různých stupních a druzích škol a vyučujících různé předměty (Průcha, 2002).

Odezva organismu (intenzita psychické tenze) na působení stresorů je také závislá na typu osobnosti exponovaného člověka. Intenzitu stresu a jeho bezprostřední důsledky je možné posuzovat jednak podle subjektivní výpovědi o percipovaném stresu, jednak podle vlivu na výkon a spolehlivosti pracovní a jiné činnosti, a dále také podle fyziologické odpovědi organismu. Jednou z možných cest, která má u nás dlouhou

tradici s dobrými výsledky, je využití subjektivního hodnocení zátěže pracovníků pomocí dotazníků (Hladký aj., 1987; Žídková, 2002; Žídková, Martínková, 2003).

Identifikací zdrojů pracovní zátěže učitelů z různých druhů škol – základní, střední, vysoké se zabýval (Paulík, 1998), kdy zjišťoval jejich subjektivní prožívání toho, co při učitelské práci působí rušivě, a kdy se jednotlivé obtěžující okolnosti stávají zdrojem stresu. Z výzkumu například vyplynulo, že rozdílná úroveň a velký počet žáků ve třídách je zdrojem zátěže pro učitele základních škol, kdežto pro učitele středních škol je nevýznamný. Tato zjištění jsou potvrzována nálezy z jiného empirického šetření (Vašina, Valošková, 1998).

Ostravský psycholog Vašina (1999) udává jako zdroj pracovní zátěže učitelů konfliktost a nejistotu role učitelů: konfliktost role vede k pracovní nespokojenosti, k pocitům napětí, úzkosti, marnosti a má i své fyziologické projevy.

Učitelé jsou exponováni řadě zdravotně negativních faktorů. Jde zejména o nadměrnou pracovní psychickou a senzorickou zátěž, vynucenou polohu při práci (dlouhodobé stání, či sezení), o zvýšené riziko infekcí, poruchy hlasivek, expozice hluku či chemickým látkám. Cílem naší práce bylo porovnat pracovní psychickou zátěž u učitelů různých typů škol a současně posoudit, jak dalece odpovídají percipovaná rizika uvedeným rizikům reálným (podcenění, nebo naopak přecenění některých rizik).

Metodika

V roce 2007 byla ve spolupráci Ústavu hygieny a preventivního lékařství LF UK v Hradci Králové a Fakulty zdravotnických studií Univerzity Pardubice provedena anonymní dotazníková studie zaměřená mimo jiné na zjištění pracovní a psychické zátěže učitelů různých stupňů škol u náhodně vybraného vzorku zástupců učitelské profese. Šetření probíhalo v kraji Pardubickém a Královéhradeckém a částečně i v Praze u učitelů základních škol, klasických a víceletých gymnázií, středních odborných škol a škol vysokých. Respondenti, kteří podepsali informovaný souhlas a souhlasili se zařazením do studie, byli dotazováni na osobní údaje (pohlaví, věk, dosažené vzdělání, rodinný stav, spokojenost s finanční situací rodiny), zaměstnání (délku učitelské praxe, týdenní pracovní úvazek, týdenní vyučovací povinnost, vedlejší zaměstnání, průměrný počet hodin týdně v rámci vedlejšího pracovního poměru), subjektivní hodnocení pracovního rizika (práce s počítačem, fyzická namáhavost práce, fyzická únava) a subjektivní hodnocení pracovní psychické zátěže. K hodnocení vlivů pracovní činnosti na psychiku, v našem případě učitelů, byl použit Meisterův dotazník, který je jednou z doplňujících metod pro zařazování prací do kategorií a obrací pozornost k subjektivní odezvě pracovníka na pracovní činnost. Dotazník má deset položek, které se člení do tří faktorů: I. Přetížení, II. Monotonie, III. Nespecifický faktor – stresová reakce na pracovní zátěž. Každá otázka je zodpovídána podle pětistupňové škály, kdy jsou odpovědi zakotveny na kontinuu vyjadřujícím míru souhlasu od plného souhlasu až po plný nesouhlas. Celkovou srozumitelnost dotazníku a jeho časovou náročnost jsme ověřili v rámci pilotní studie.

Statistická analýza byla provedena v programu NCSS 2007. Pro porovnání kvantitativních dat (např. věk, délka praxe) byla použita Kruskal–Wallisova neparametrická jednofaktorová analýza rozptylu s následným mnohonásobným porovnáním. Tato data

jsou prezentována buď průměrem a směrodatnou odchylkou (SD), nebo mediánem a 25. a 75. percentilem. Pro vyhodnocení kvalitativních dat (např. dosažené vzdělání) byl použit χ^2 test nezávislosti v kontingenční tabulce, případně Fisherův přesný test. Tento typ dat je prezentován procentuálními četnostmi. Zvolená hladina významnosti byla $\alpha = 0,05$.

Výsledky

1. Obecná charakteristika souboru

V rámci provedené epidemiologické studie byly metodou anonymního dotazníkového šetření získány údaje od celkem 484 respondentů, a to od 201 učitelů základních škol, 227 učitelů středních škol (klasických gymnázií, víceletých gymnázií a středních odborných škol) a 56 vysokoškolských učitelů. Ve vyšetřovaném souboru bylo 145 mužů a 339 žen, což odpovídá vyššímu zastoupení žen v českém školství. Průměrný věk respondentů činil 43,2 let (v rozmezí 22 až 76 let). K věkově nejstarším patřili učitelé klasických gymnázií a středních odborných učilišť, zatímco nejmladší byli učitelé vysokých škol. Věkové rozdíly mezi skupinami byly statisticky významné (**tab. 1**). Sedmdesát procent všech dotázaných bylo vdaných/ženatých, 17,5 % svobodných, 10,4 % rozvedených.

V našem souboru převažovali učitelé, kteří se své profesi věnují kratší dobu. Více než jedna třetina respondentů nevykonávala své povolání déle než 10 let, mezi učiteli vysokých škol to bylo dokonce 55,4 %. Necelých 30 % dotázaných učilo 11–20 let, na vysoké škole to však bylo pouze 16 % respondentů. Pětina dotázaných (21,7 %) učila 20–30 let, s prevalencí kolísající od 10,7 % u učitelů vysokých škol po 33,3 % v případě profesorů klasických gymnázií. Profesori víceletých gymnázií pak patřili mezi profesně nejdéle sloužící, když více než jedna čtvrtina z nich učila déle než 30 let (**tab. 1**). Rozdíly mezi jednotlivými skupinami byly statisticky významné ($p = 0,012$). Pracujících důchodců bylo mezi našimi respondenty 25 a byli zastoupeni rovnoměrně na všech školách v počtu od 8 na SOŠ, 7 na ZŠ, 4 na VŠ a po 3 na gymnáziích. Rozdíly v počtu pracujících důchodců na sledovaných školách nebyly statisticky významné.

Pracovní úvazek našich respondentů činil průměrně 30 hodin týdně, nejnižší byl u profesorů klasických gymnázií, nejvyšší u učitelů vysokých škol (36,5 hod/týden). Týdenní vyučovací povinnost byla ovšem na vysokých školách nejnižší (14,9 hod/týden). Výsledky jsou statisticky významně rozdílné (**tab. 1**).

Při hodnocení celkové míry pracovního zatížení je třeba zohlednit, zda dotázaní mají vedle svého hlavního pracovního poměru ještě vedlejší zaměstnání. V našem souboru měla vedlejší zaměstnání pětina dotázaných. Mezi jednotlivými skupinami byly statisticky významné rozdíly v tom smyslu, že nejčastěji udávali vedlejší zaměstnání profesori víceletých (37 %) a klasických (28,9 %) gymnázií, nejméně často pak učitelé základních škol (13,1 %). Statisticky významný rozdíl byl i v počtu hodin odpracovaných průměrně týdně ve vedlejších zaměstnání. Nejvyšší počet hodin udávali profesori víceletých gymnázií (9 hod/týden) a středních odborných škol (8,5 hod/týden), naopak nejnižší počet hodin udávali profesori klasických gymnázií (4,3 hod/týden) a vysokoškolské učitelé (4,9 hod/týden).

Tab. 1: Obecná charakteristika sledovaného souboru

	ZŠ	Gymnázium	Víceleté gym.	SOŠ	VŠ	Celkem	p-value
Muži – n	30	17	4	56	38	145	< 0,001 (***)
Muži - %	14,9	43,6	14,8	34,8	67,9	30,0	
Ženy – n	171	22	23	105	18	339	
Ženy - %	85,1	56,4	85,2	65,2	32,1	70,0	
Průměrný věk							
let	42,09	44,97	42,44	44,9	41,33		0,043 (*)
Délka učitelské praxe							
1 – 10 let	29,8	30,8	29,6	33,8	55,4	34,1	0,026 (*)
11 – 20 let	31,3	30,5	29,6	34,4	16,0	29,6	
21 – 30 let	24,3	33,3	14,8	20,6	10,7	21,7	
≥ 31 let	14,5	15,4	25,9	11,3	17,8	14,5	
Týdenní pracovní úvazek							
hodin/týden	29,4	24,3	24,7	30,8	36,5	29,1	< 0,001 (***)
Týdenní vyučovací povinnost							
hodin/týden	20,1	18,9	20,5	20,3	14,9	18,9	< 0,001 (***)
Vedlejší zaměstnání (%)							
Ano	13,1	28,9	37,0	22,4	22,2	19,9	0,009 (**)
Průměrný počet hodin týdně v rámci vedlejšího pracovního poměru							
hodin/týden	7,0	4,3	9,1	8,5	4,8	6,74	< 0,001 (***)

Téměř 90 procent (88,6 %) dotázaných používá v práci počítač, mezi jednotlivými skupinami jsou však statisticky významné rozdíly. Na vysokých školách a víceletých gymnáziích pracuje s počítačem 100 % učitelů. Na ostatních středních školách je to přibližně 90–94 % respondentů a na základních školách je užívání počítačů nejnižší – v našem souboru s nimi pracuje cca 80 % učitelů.

Z hlediska fyzické namáhavosti práce hodnotí dotázaní svou práci jako středně těžkou (54,3 %) až lehkou (43,4 %), mezi jednotlivými skupinami však existují statisticky významné rozdíly. Za více fyzicky namáhavou považují svoji práci zejména učitelé základních škol a víceletých gymnázií, učitelé vysokých škol hodnotili svoji profesi naopak spíše jako lehkou. S tím souvisí i vnímání fyzické únavy, kterou udávali nejčastěji učitelé základních škol a víceletých gymnázií (kolem 40 %), zatímco respondenti z vysokých škol a klasických gymnázií si na popracovní fyzickou únavu stěžovali asi ve 30 %. Rozdíly mezi sledovanými skupinami však nejsou statisticky významné (tab. 2).

Tab. 2: Obecná charakteristika vykonávané profese

	ZŠ	Gymnázium	Víceleté gym.	SOŠ	VŠ	Celkem	p-value
Práce s počítačem (Výsledky jsou uvedeny v %)							
Ano	79,4	89,7	100,0	93,8	100,0	88,6	< 0,001 (***)
Průměrný počet hodin práce s počítačem denně							
Hodin denně	1,2	1,7	1,9	2,98	5,1	5,46	< 0,001 (***)
Fyzická namáhavost práce (Výsledky jsou uvedeny v %)							
Velmi těžká	3,6	2,6	0,0	0,6	3,6	2,3	< 0,001 (***)
Středně těžká	64,9	53,8	66,7	50,0	23,6	54,3	
Lehká	31,4	43,6	33,3	49,4	72,7	43,4	
Fyzická únava (Výsledky jsou uvedeny v %)							
Ano	39,4	30,8	40,7	35,5	29,6	36,3	0,623 (NS)

2. Spokojenost učitelů se zvolenou profesí

V další části dotazníku byli učitelé tázáni na spokojenost se zvolenou profesí. Položili jsme 7 otázek s 5 až 6 nabídnutými odpověďmi, ze kterých respondenti vybrali tu, která nejlépe vystihla jejich situaci.

Z šetření vyplynulo, že dotázaní jsou se svojí profesí většinou spokojeni (84,4 %). Velmi spokojeni s výkonem své profese jsou zejména učitelé vysokých škol a středních odborných škol, ale i učitelé ostatních stupňů škol jsou se svým povoláním spíše spokojeni než nespokojeni. Mezi jednotlivými skupinami nejsou statisticky významné rozdíly (tab. 3).

Tab. 3: Spokojenost se zvolenou profesí – Odpověď na otázku: „Se svým zaměstnáním jako učitel jsem ...“ (Výsledky jsou uvedeny v %.)

	ZŠ	Gymnázium	Víceleté gym.	SOŠ	VŠ	Celkem	p-value
Zcela nespokojen	2,5	5,1	0,0	4,3	3,6	3,3	0,772 (NS)
Spíše nespokojen	6,6	5,1	3,7	4,3	3,6	5,2	
Ani tak – ani tak	7,6	2,6	3,7	7,5	5,5	6,7	
Spíše spokojen	70,2	66,7	74,1	64,0	65,5	67,5	
Velice spokojen	13,1	20,5	18,5	19,3	20,0	16,9	

χ^2 test v kontingenčních tabulkách

Uvedená zjištění potvrzují i odpovědi na otázku, zda by si respondenti vybrali učitelství jako svoji životní profesi i v případě, že by mohli znovu volit. Téměř polovina dotázaných by si s velkou pravděpodobností opět zvolila stejně, v případě učitelů z gymnázií by to bylo dokonce 66,6 %. Za velmi, resp. málo pravděpodobné to nicméně považuje téměř jedna pětina respondentů (19,7 %), a to zejména učitelé ze základních (22,9 %), ale překvapivě i z vysokých (23,7 %) škol (**tab. 4**).

Tab. 4: Odpověď na otázku: „*Kdybys si mohl (a) znovu vybrat životní povolání, znovu bych volil(a) učitelství.*“ (Výsledky jsou uvedeny v %.)

	ZŠ	Gymnázium	Víceleté gym.	SOŠ	VŠ	Celkem	p-value
Velmi/málo pravděpodobné	22,9	15,4	11,5	16,9	23,7	19,7	0,017 (*)
Na 50 %	34,5	17,9	30,8	28,1	30,9	30,4	
Více či velmi pravděpodobné	42,2	66,6	57,7	55,1	55,4	49,7	

χ^2 test v kontingenčních tabulkách

Ještě lichotivěji vyzněly odpovědi na otázku, zda by si dotázaní při zcela volném výběru zvolili za své působiště stávající školu. Zde odpovědělo kladně téměř 66 % všech respondentů, nejčastěji šlo o profesory z klasických (84,6 %) a víceletých (88,5 %) gymnázií. Na svém současném pracovišti by si nepřálo pracovat pouze 11,8 % dotázaných, nejčastěji se opět jednalo o učitele ze základních (16,9 %) a vysokých (12,7 %) škol (**tab. 5**).

Tab. 5: Odpověď na otázku: „*Při zcela volném výběru bych si za své působiště vybral(a) stávající školu.*“ (Výsledky jsou uvedeny v %.)

	ZŠ	Gymnázium	Víceleté gym.	SOŠ	VŠ	Celkem	p-value
Velmi/málo pravděpodobné	16,9	7,7	0,0	8,1	12,7	11,8	0,044 (**)
Na 50 %	22,4	7,7	11,5	26,1	27,3	22,4	
Více či velmi pravděpodobné	60,7	84,6	88,5	65,8	60,0	65,8	

χ^2 test v kontingenčních tabulkách

O vztahu ke zvolené profesi vypovídá i odpověď na otázku, za jak důležité respondenti učitelství považují, jakou váhu mu přiřkládají ve svém životě (**tab. 6**). Učitelé své profesi přisuzují ve svém životě velký význam. Téměř 80 % dotázaných považuje učitelství za dosti (47,3 %) až velice (31,7 %) důležité. Rozdíly mezi skupinami nejsou statisticky významné, nejvyšší váhu nicméně přiřkládají své profesi učitelé z klasických a víceletých gymnázií, kde jako „dosti“ a „velice důležité“ odpovědělo 94,9, resp. 88,5 % dotázaných (**tab. 6**).

Tab. 6: Odpověď na otázku: „*V rámci mého celého života považuji učitelství za ...*“ (Výsledky jsou uvedeny v %.)

	ZŠ	Gymnázium	Víceleté gym.	SOŠ	VŠ	Celkem	p-value
Naprostě nedůležité	1,5	0,0	0,0	1,9	1,8	1,5	0,447 (NS)
Spíš nedůležité	1,5	2,6	0,0	0,0	1,8	1,1	
Průměrně důležité	19,4	2,6	11,5	21,3	20,0	18,3	
Dostí důležité	40,8	56,4	57,7	50,0	50,9	47,3	
Velice důležité	36,2	38,5	30,8	26,9	25,5	31,7	

χ^2 test v kontingenčních tabulkách

Lze tedy konstatovat, že účastníci studie jsou se svou profesí vcelku spokojeni a učitelství přikládají velkou důležitost. Z tohoto hlediska je pak smutné, že lidé, kteří si osobně váží vysokého kreditu svého povolání, vnímají společenskou prestiž vykonávané profese jako velice nízkou (**tab. 7**).

Se společenskou prestiží své profese byla spokojena pouze pětina dotázaných (21,4 %), zatímco 78,6 % dotázaných, a to zejména učitelé základních škol, spokojena není. Výsledky mezi jednotlivými stupni škol jsou statisticky významně rozdílné, což je dáno zejména značnou nespokojeností s prestiží vykonávané profese u učitelů základních škol (90,3 %), a naopak poměrně vysokým vnímáním společenské prestiže ze strany vysokoškolských učitelů (67,3 %).

Tab. 7: **Spokojenost s prestiží vlastní profese a s finanční situací rodiny (%)**

	ZŠ	Gymnázium	Víceleté gym.	SOŠ	VŠ	Celkem	p-value
Spokojenost s prestiží vykonávané profese (%)							
Ano	9,7	23,1	18,5	20,0	67,3	21,4	< 0,001
Ne	90,3	76,9	81,5	80,0	32,7	78,6	
Spokojenost s finanční situací rodiny (%)							
Dobrá	6,0	10,3	11,1	6,3	16,1	7,9	0,308 (NS)
Vcelku dobrá	58,3	48,7	66,7	62,5	58,9	59,5	
Ne moc dobrá	34,7	41,0	22,2	29,4	25,0	31,6	
Neúnosná	1,0	0,0	0,0	1,9	0,0	1,0	

3. Subjektivní hodnocení pracovní psychické zátěže učiteli různých stupňů škol

V poslední části studie jsme se zaměřili na detailnější posouzení psychické náročnosti povolání učitele na základě subjektivních výpovědí dotázaných. Většina respondentů (58 %) vnímá své působení ve zvolené profesi jako středně zatěžující, 18 % jako mírně zatěžující a jedna pětina dotázaných považuje své povolání za silně

zatěžující. Zbýlé dvě krajní možnosti (*naprosto nezatěžující*, resp. *extrémně zatěžující*) označilo pouze pár jednotlivců. Mezi jednotlivými skupinami nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly (**tab. 8**).

Tab. 8: Odpověď na otázku: „*Své působení v učitelské profesi prožívám jako ...*“ (Výsledky jsou uvedeny v %.)

	ZŠ	Gymnázium	Víceleté gym.	SOŠ	VŠ	Celkem	p-value
Naprosto nezatěžující	2,5	5,1	0,0	2,5	1,8	2,5	0,757 (NS)
Mírně zatěžující	15,2	17,9	18,5	23,0	16,4	18,3	
Středně zatěžující	57,6	69,2	59,3	55,3	60,0	58,1	
Silně zatěžující	23,7	7,7	22,2	18,6	21,8	20,4	
Extrémně zatěžující	1,0	0,0	0,0	0,6	0,0	0,6	

χ^2 test v kontingenčních tabulkách

Pro zjištění možných zdrojů pracovní psychické zátěže jsme použili otázky Meisterova dotazníku. Z jejich rozboru vyplynulo, že učitelé si nejvíce stěžovali na faktor „přetížení“, zejména na položku práce pod zvýšeným časovým tlakem a na faktor „stresové reakce“ na pracovní zátěž. Na práci vykonávanou pod časovým tlakem (položka 1) si stěžovalo 53 % dotázaných, nejčastěji profesori víceletých gymnázií (63 %). Pocit zodpovědnosti (položka 3) si uvědomují zejména učitelé základních škol (37 %), nejméně pak učitelé na středních odborných školách. Rozdíly mezi školami byly nalezeny i při hodnocení položky 5 - konflikty a problémy. Na tuto položku si nejvíce stěžují učitelé základních škol (35 %) a nejméně pak profesori klasických gymnázií a vysokoškolští učitelé. Faktor „jednostrannosti“ nebyl u našich respondentů výrazně vyjádřen. Častější byly naopak stesky na projevy stresové reakce, zejména v položkách únava a dlouhodobá neúnosnost. Psychickou únavu a ochablost pocítuje čtvrtina dotázaných, nejčastěji učitelé základních škol (29,6 %) a profesori klasických gymnázií (28,2 %). 38 % respondentů se domnívá, že není dlouhodobě únosné vykonávat zvolenou profesi, u učitelů základních škol to bylo dokonce 52 %! Na nervozitu si stěžovalo 13,4 % dotázaných, nejčastěji profesori víceletých a klasických gymnázií a nejméně pak vysokoškolští učitelé (**tab. 9**).

Tab. 9: **Subjektivní hodnocení pracovní psychické zátěže u učitelů různých stupňů škol** (v tabulce jsou uvedena procenta souhlasných odpovědí na daný faktor)

	Stupeň školského zařízení %					
Faktor/ Položka číslo	základní škola	gymnázium	víceleté gymnázium	střední odborná škola	vysoká škola	Celkem
Přetížení						
1 - časový tlak	51,8	51,6	62,9	50,9	52,7	53
3 - zodpovědnost	37,1	28,9	25,9	24,1	26,4	30,2
5 - konflikty	35	12,8	22,2	24,1	18,2	26,9
Jednostrannost						
2 - neuspokojení	6,2	0	3,7	2,5	5,4	4,2
4 – otupující práce	4,1	0	3,7	3,7	0	3,1
6 - monotonie	1,5	0	7,4	0,6	3,6	1,7
Stresová reakce						
7 - nervozita	14,7	17,9	22,2	10,7	9,1	13,4
8 - přesytení	13,7	2,6	11,1	9,4	1,8	9,8
9 - únava	29,6	28,2	22,2	22	20	25,4
10 – dlouhodobá neúnosnost	52,3	28,2	29,6	30,2	21,9	38,1

Konflikty a problémy respondentů vyplývají nejčastěji ze vztahu učitel – žák (54 %), dále ze vztahů s kolegy (20,5 %) a s rodiči (17 %) (**tab. 10**). Význam těchto možných zdrojů konfliktních situací se však u jednotlivých stupňů škol liší. Vztah se žáky/studenty hodnotí jako nejčastější zdroj konfliktů učitelé všech stupňů a rozdíly ve sledovaných skupinách nejsou statisticky významné. Statisticky významný rozdíl mezi sledovanými školami jsme nenalezli ani v případě interpersonálních konfliktů, na které si stěžovali zejména učitelé vysokých škol a gymnázií. Statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými stupni škol jsme naopak zaznamenali v případě konfliktů s rodiči a s vedením. Styk s rodiči považovali za možný zdroj konfliktů nejčastěji učitelé základních škol a víceletých gymnázií, zatímco na gymnáziích, středních odborných školách a na vysokých školách se tyto problémy vyskytují ojediněle. Vztah s vedením považovali za konfliktní zejména učitelé SOŠ a VŠ.

Tab. 10: **Vnímání konfliktních situací učiteli různých stupňů škol (%)**

Konflikty	ZŠ	Gymnázium	Víceleté gym.	SOŠ	VŠ	Celkem	p-value
se žáky	59,2	48,7	44,4	52,2	46,4	53,7	0,276
s kolegy	18,4	25,6	14,8	21,1	25,0	20,5	0,655
s rodiči	29,9	5,1	25,9	6,2	5,4	16,9	0,000
s vedením	4,5	10,3	14,8	19,9	17,9	12,2	0,0002

Diskuse

Provedená studie přinesla několik zajímavých zjištění. Za nejvýznamnější považujeme skutečnost, že učitelé jsou s výkonem své profese vesměs spokojeni, a to navzdory četným zdravotním rizikům, se kterými je povolání učitele spojeno, a dále navzdory nízké společenské prestiži, kterou pocítují ze strany společnosti. Je však třeba říci, že míra pracovních rizik, zejména pracovní psychické zátěže se liší podle stupně školy, na které dotázaní učí. Obecně lze konstatovat, že fyzická, ale zejména psychická namáhavost práce (pracovní stres) je jako obtěžující faktor udávána zejména u učitelů základních škol, víceletých gymnázií a středních odborných škol. Učitelé z těchto škol si stěžují zejména na „faktory stresové reakce“, a to na dlouhodobou neúnosnost vykonávat zvolenou profesi, na únavu a přesycení. Profesori víceletých, ale i klasických gymnázií udávají ve srovnání s ostatními výrazně častěji nervozitu. Všichni dotázaní (bez rozdílu stupně školy) si pak stěžovali na faktor „přetížení“, zejména na položku práce pod zvýšeným tlakem. U učitelů základních škol byly navíc vyjádřeny další dvě položky faktoru „přetížení“ – vysoká zodpovědnost a časté konflikty a problémy při práci. Za zdroj konfliktů na pracovišti označili učitelé základních škol nejen vztah se žáky, ale i s rodiči. Z daného šetření pak vyšli nejlépe učitelé vysokých škol, kteří se od ostatních respondentů nelišili v hodnocení práce pod časovým tlakem (stěžovalo si na ni téměř 53 % z nich), udávali však nejlepší výsledky ve všech položkách faktoru „stresové reakce“ a stěžovali si relativně nejméně na pracovní konflikty a problémy.

Pocit duševní a fyzické únavy může do jisté míry souviset i s počtem vyučovaných hodin. Je pravděpodobné, že absence pocitů přetížení a vyčerpání zjištěná u učitelů vysokých škol může vyplývat i z jejich nejnížší týdenní vyučovací povinnosti či nejnížšího počtu hodin vykonávaných v rámci vedlejšího pracovního poměru. Ostatně skutečnost, že pětina až třetina pedagogů ze středních a vysokých škol má, či musí mít (?) vedlejší zaměstnání, není pravděpodobně nejšťastnější. Sociální status učitele by měl být takový, aby „privydlávání“ neodvádělo pedagogy od možnosti hluboké profilace ve vlastní profesi. Motivem pro hledání vedlejšího zaměstnání je pravděpodobně potřeba zlepšení ekonomické situace. Z našeho šetření vyplynulo, že finanční situaci rodiny považuje za dobrou pouze necelých 8 % dotázaných, 60 % učitelů ji hodnotí jako vcelku dobrou a téměř jedna třetina spokojená není (tab. 7). Nejméně spokojení s finanční situací své rodiny jsou profesori klasických gymnázií (41 %) a učitelé základních škol (34,7 %).

Závěr

Provedené epidemiologické šetření prokázalo poměrně vysokou spokojenost učitelů s vykonávanou profesí. Velice či spíše spokojených bylo 84,4 %, výsledky se však lišily podle jednotlivých stupňů škol. Více spokojení se cítí spíše učitelé vysokých škol, nejméně pak učitelé ze škol základních, z nichž jedna třetina by si toto povolání znovu nevybrala. Příčiny uvedeného rozčarování jsou různé a zabývaly se jimi např. studie (Paulík, 1999; Paulík, 2001; Solfronk, Urbánek, 2000). V rámci našeho šetření jsme potvrdili vysokou fyzickou a zejména psychickou náročnost základního školství,

pocit nízké společenské prestiže učitelské profese mezi pedagogy základních škol a nižší spokojenost s finančním zajištěním rodiny. Přes tato negativa vnímají učitelé svoji profesi jako důležitou, což jim pravděpodobně pomáhá zvládnout případné obtíže. Je jistě nanejvýš potřebné, aby si význam učitelské profese uvědomovala i společnost a pomohla důstojným způsobem řešit uvedené problémy.

V naší studii si v rámci subjektivního hodnocení pracovní psychické zátěže (Meisterův dotazník) na nervozitu stěžovalo 13,4 % dotázaných, psychickou únavu a ochablost pocíťovalo 25,4 % respondentů a 38,1 učitelů mělo dojem, že není dlouhodobě únosné vykonávat zvolenou profesi (u učitelů základních škol to bylo dokonce 52 %!). Naši respondenti tedy vnímají psychickou zátěž poměrně často, v řadě případů však nedochází k somatizaci obtíží ve smyslu určení konkrétní psychické diagnózy. Zjištěné výsledky podporují názor o vysoké náročnosti dané profese.

Literatura

- HLADKÝ, A. a kol. *Meisterova metoda screeningového hodnocení neuropsychické pracovní zátěže*. AHEM, 1987, Příloha č. 4, s. 27–31.
- PAULÍK, K. *Pracovní zátěž vysokoškolských učitelů*. Ostrava: REPRONIS, 1995. ISBN 80-7042-423-0.
- PAULÍK, K. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Filosofická fakulta Ostravské university, 1999. ISBN 80-7042-550-4.
- PAULÍK, K. Co ovlivňuje spokojenost v práci učitelů základních škol? *Pedagogická revue*, 2001, roč. 53, č. 5, s. 459–471.
- PRŮCHA, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- SOLFRONK, J.; URBÁNEK, P. Postoje učitelů k vlastní profesi. In *Pedagogický výzkum v ČR*. Liberec: ČAPV a PedF TU, 2000, s. 182–189.
- VÁŠINA, B.; VALOŠKOVÁ, M. Učitel – pracovní zátěž – zdraví. In *Učitelé a zdraví*, Brno: Nakl. P. Křepela, 1998, s. 7–25.
- VÁŠINA, B. Konfliktní role a role nejistoty jako zdroj pracovní zátěže učitelů a některé charakteristiky práce. In *Učitelé a zdraví*, 2. vyd. Brno: Nakl. P. Křepela, 1999, s. 67–85.
- ŽÍDKOVÁ, Z. Využití dotazníků k hodnocení psychické zátěže při práci. *České pracovní lékařství*, 2002, č. 3, s. 128–132. ISSN 1212-7191.
- ŽÍDKOVÁ, Z.; MARTINKOVÁ, J. Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, 2003, č. 4, s. 122–126. ISSN 1212-6721.

WORK PSYCHIC LOAD AND SATISFACTION OF TEACHERS AT VARIOUS LEVELS OF SCHOOLS

Abstract: This anonymous survey specializes among others in investigation concerning work and psychic load of teachers at various levels of schools. The survey was realized with a randomly selected sample of representatives of teachers. The Meister

questionnaire was used to evaluate the influences of working activity upon teacher's psyche. During this research we obtained answers from 484 respondents – 201 teachers at primary schools, 227 teachers at secondary schools and 56 university teachers. The realized epidemiological research showed relatively high satisfaction with this profession when 84,4 % of teachers were very or rather satisfied. We confirmed high physical and especially psychical demands at primary schools, the feeling of low social prestige of this profession concerning teachers at primary schools and rather low satisfaction with financial ensurance of their families.

Key words: teachers, work psychic load, satisfaction of teachers, questionnaire inquiry

PSYCHOPATOLOGICKÉ TENDENCE UČITELŮ A UČITELEK NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Klára KAŇKOVÁ, Rudolf KOHOUTEK

Abstrakt: Příspěvek se zabývá psychopatologickými tendencemi učitelů a učitelek na středních školách. Byly zkoumány: somatizace, obsese a kompulze, interpersonální senzitivita, deprese, anxiozita, hostilita, fobie, paranoidní myšlení, psychoticismus. Bylo zjištěno, že téměř čtvrtina učitelů a učitelek středních škol není z hlediska duševního zdraví v pohodě (16 % učitelů a učitelek na středních školách vykazovalo hraniční hodnoty a 6 % přímo hodnoty patologické).

Klíčová slova: psychopatologické tendence, učitelé, učitelky, střední školy, somatizace, obsese a kompulze, interpersonální senzitivita, deprese, anxiozita, hostilita, fobie, paranoidní myšlení, psychoticismus

Úvod

Psychická způsobilost, psychická normalita, duševní zdraví učitele a učitelky jsou mnohdy chápány jako samozřejmé charakteristiky jejich osobnosti. Je tomu tak i ve skutečnosti? Vždyť např. stresy provázející profesi i soukromý život učitelů a učitelek se mohou u celé řady z nich podepsat na jejich zdraví.

Existují ovšem odolní jedinci, jimž genetická výbava poskytuje vyšší emoční stabilitu. Ti se pak zřejmě s vysokou mírou stresu vyrovnávají vcelku dobře. Na druhé straně někteří učitelé vstupují do praxe s dispozicemi snášet stresující prostředí hůře. A právě tito jedinci budou zřejmě náchylnější pro získání nějaké psychické závady či poruchy. Je zřejmé, že „vývoj nejrůznějších psychických vlastností, jejich standardních i vzácných eventuálně patologických variant je závislý na mnoha faktorech. Tyto faktory mohou mít v individuálních případech nesterpně významnou roli.“ (Vágnerová, 1999; 24). Na vzniku duševních závad, poruch a chorob se podílí genotyp a fenotyp.

Genotyp můžeme chápat jako genetickou výbavu jedince, určité vrozené dispozice přenášené z rodičů na potomky. Právě tyto genetické informace pak determinují a řídí základní biosyntetické pochody v buňkách a tím ovlivňují reakce celého organismu.

Fenotypem můžeme nazvat veškeré životní podmínky, které nějakým způsobem působí na vrozené dispozice jedince a tím se formují jeho typické osobnostní rysy.

Interakce mezi genotypem a fenotypem je vždy individuálně variabilní: různá prostředí mohou na různé typy lidí působit odlišně.

Vedle vrozených a získaných předpokladů pro rozvoj určité patologické formy jednání existují ještě jisté zátěžové situace, které také ve velké míře působí na jedince na pracovišti, ale i v rodinách a v soukromí. Zátěžové situace můžeme dělit na frustraci, konflikt, stres a deprivaci.

Frustraci můžeme chápat jako situaci, která znemožňuje jedinci uspokojit pro něj důležitou potřebu, ač si myslel, že tato potřeba uspokojena bude. Výsledkem pak může být ztráta naděje na uspokojení a zklamání.

Někteří autoři chápou *konflikt* jako určitou formu frustrace. Vágnerová (1999) za patogenní považuje takový konflikt, který trvá delší dobu a člověk ho není schopen vyřešit.

Deprivace bývá popisována jako stav nedostatku u významných lidských potřeb. Tyto potřeby nejsou uspokojovány dlouhou dobu ve velké míře a přiměřeným způsobem. Vágnerová (1999) považuje deprivaci za nejzávažnější zátěžový vliv, který mnohdy může nepříznivě ovlivnit psychiku jedince a její vývoj.

Pod pojmem stres si Vágnerová (1999) představuje „stav nadměrného zatížení či ohrožení“. Podstatný je především *stres* spojený s učitelskou profesí a sociogenní stresory, které můžeme chápat jako nejčastější příčiny vyvolávající stres u učitelů.

Podle výzkumu Evžena Řehulky (2001) z let 1999–2001 mezi učiteli základních a středních škol učitelé sami označili za nejzávažnější zdroje stresu: pracovní přetížení, tzn. termínované práce, nahromadění úkolů, časová tíseň, nadbytečná administrativa a krátké přestávky, dále vedení školy, tj. veškeré nadřízené orgány. Kupodivu až na třetím místě se umístili žáci, minime problémové žáky, žáky s poruchami učení, žáky nespolupracující, s nízkou motivací atd. Dále pak rodiče, kolegové apod.

Ukázalo se, že učitelům vadí také nízké společenské ohodnocení jejich povolání a také neodpovídající plat.

Podstatným východiskem při zjišťování psychického zdraví učitelů by mělo být také jejich vlastní hodnocení zdraví. Na základě výzkumu Evžena Řehulky (2001) vyšlo najevo, že většina učitelů – mužů se cítí „spíše zdráva“. Na všech typech škol hodnotili muži své zdraví lépe než ženy učitelky. Proč ženy hodnotí své zdraví hůře než muži? Řehulka (2001) míní, že to může být způsobeno vyššími požadavky kladenými na ženy i mimo zaměstnání (zejména v rodině). S ohledem na věk pak vyšlo najevo, že učitelé mladší se cítí zdravější a s přibývajícím věkem se jejich zdraví zhoršuje.

Učitelé uvádějí podstatně více zdravotních problémů než jedinci u jiných profesí. I z tohoto důvodu je nutno dále zkoumat zdraví učitelů. Vždyť učitel je denně v bezprostředním kontaktu se žáky, na které působí svým chováním a jednáním. Chování učitele s psychickými závadami a poruchami se pak může neblaze promítnout v psychice a osobnosti vychovávaného žáka.

Použitá metoda

Pro průzkum psychopatologických tendencí u učitelů a učitelek středních škol byl použit standardizovaný dotazník R. L. Derogatis, R. S. Lipmana a L. Coviho **SCL-90**. Tento dotazník je velmi oblíbený a používá se nejčastěji v oblastech psychiatrie a psychosomatiky. Podle psychiatra Jaroslava Bašteckého (1993) se

dotazník SCL-90 řadí mezi psychometrické metody, určené k získání informací o pacientovi. Konkrétně se pak jedná o dotazníkovou metodu polostrukturovanou s verbální analogovou škálou. To znamená, že odpovědi v dotazníku jsou uspořádány do několikabodové škály, která hodnotí danou obtíž na stupnici od 0 do 4, přičemž každý stupeň značí danou odpověď. Nula znamená vůbec ne. Jedna – trochu, dvě – středně, tři – dosti silně a čtyři značí odpověď „velmi silně“.

Dotazník obsahuje celkem devadesát otázek, které jsou rozděleny do devíti skupin jednotlivých psychopatologických tendencí. Konkrétně se jedná o somatizaci (SOM), obsesi-kompulsi (OBS), interpersonální senzitivitu (INT), depresi (DEP), anxi-ozitu (ANX), hostilitu (HOS), fobii PHOB), paranoidní myšlení (PAR), psychoticismus (PSY) a nezařazené položky. (NEZ). Vyhodnocením dotazníku získáme přehled o obtížích jednotlivce jednak z hlediska jednotlivých skupin psychopatologických tendencí, které získáme součtem bodů dosažených v jednotlivých skupinách vydělených počtem otázek v dané skupině. Dále pak také celkový přehled souhrnných ukazatelů tzv. GSI, který je součtem, dosažených v celém dotazníku, dělený počtem všech otázek.

Dimenze	Hranice normy		Mezní hodnota psychopatologie	
	ženy	muži	ženy	muži
SOM	0,92	0,75	1,32	0,81
OBS	1,26	0,99	1,39	1,07
INT	0,88	0,65	1,28	0,99
DEP	0,97	0,66	1,56	0,99
ANX	1,03	0,80	1,58	1,23
HOS	0,68	0,71	0,98	0,78
PHOB	0,48	0,36	0,81	0,54
PAR	0,61	0,61	1,00	0,82
PSY	0,31	0,34	0,56	0,50
NEZ	0,87	0,79	1,34	1,26
GSI	0,81	0,64	1,18	0,89

Výše zmíněný dotazník podle uvedených norem byl aplikován na vzorek 56 učitelů a 67 učitelek ze středních odborných škol a učilišť různého zaměření z kraje Vysočina. Jejich věk se pohyboval od 21 let do 64 let.

Dále uvádíme stručnou charakteristiku jednotlivých zkoumaných psychických potíží, závad a poruch.

Somatizace

Höschl (1996) definuje somatizaci jako „přesun neurotických obtíží na somatický orgán“. Pacient postižený somatizací neustále žádá lékaře o vyšetření a odstranění příznaků. Jak však poznáme, že se jedná o člověka postiženého somatizací nebo skutečně somaticky nemocného jedince?) Existuje několik vodítek typických příznaků somatizační poruchy. Jedinec vykazuje určité zhoršení sociálního i rodinného fungování. Také stále odmítá ujištění od lékařů, že pro symptomy jeho nemoci není somatické vysvětlení, a tyto symptomy musí jedinec pociťovat nejméně dva roky. Höschl (1996)

také zmiňuje somatické potíže, na které si stěžují postižení. Nejčastěji zmiňovaným orgánem při somatizační poruše je totiž trávicí trakt. Jedinec si stěžuje na jeho bolestivost, zvracení, říhání apod. Časté jsou také stížnosti na abnormální pocity na kůži, jako je např. svědění, pálení a jiné. Dalšími „postiženými“ orgány mohou být srdce a kardiovaskulární systém, horní a dolní gastrointestinální trakt, respirační systém, urogenitální systém a samozřejmě i jiné orgány nebo systémy.

Existují také předpoklady pro rozvoj somatizační poruchy. Nemalý podíl má určité prostředí, ve kterém jedinec žije. Jeho sociální, rodinné i partnerské vztahy. Vágnerová (1999) uvádí, že k onemocnění somatizační poruchou jsou náchylnější jedinci, kteří jsou emočně chudší a mají tendence vlastní city a pocity spíše skrývat před ostatními. Takoví lidé potom mohou vnitřně prožívat nějaký nevyřešený problém či vnitřní konflikt, který neumění vyřešit.

Obsese-kompulze

Typickým znakem této poruchy „*dlouhodobý výskyt vtíravých myšlenek a představ, resp. nepotlačitelných impulzů k jednání*“ (Vágnerová, 1999; s. 208). Internetový server Mamdepku.cz popisuje jedince s obsedantně-kompulzivní poruchou jako osobu, která se zabývá nepříjemnými myšlenkami spojenými nejčastěji s vlastní nebo něčí smrtí či neodbytným pocitem nějaké katastrofy. Höschl (1996) uvádí, že postiženého člověka napadají myšlenky, které se stále opakují a často mají až obscénní ráz: takový jedinec se je potom snaží potlačit, avšak neúspěšně. Vágnerová (1999) dodává, že tyto myšlenky mají často mnoho společného se strachem nebo pocitem viny, a proto vyvolávají v jedinci úzkost.

Dalším projevem obsedantně-kompulzivní poruch jsou rituály prováděné podle určitých pravidel, které Vágnerová (1999) popisuje jako „*symbolický pokus odvrátit subjektivně pocítované nebezpečí*“ (Vágnerová, 1999; s. 208). Takový jedinec je dle internetového serveru Mamdepku.cz schopný si i několikrát denně umýt ruce, aby se zbavil vtíravého pocitu, že onemocní.

K diagnostikování obsedantně-kompulzivní poruchy je potřeba, aby příznaky trvaly alespoň po dobu dvou týdnů, kdy porucha jedinci nepřetržitě narušuje normální činnost a vyvolává v něm tíseň.

Tato porucha vyskytuje asi u 2,5 % populace (Smolík, 1996) a podle všeho je geneticky podmíněna. Vágnerová (1999) uvádí, že určitý podíl může mít i působení některé zátěžové situace a pro postižené touto poruchou bývají charakteristické některé trvalé rysy, jako např. nejistota a opatrnost, svědomitost až sklon k puntičkářství, zvýšená potřeba plánování, důraz na dodržování norem a řádu a další.

Interpersonální senzitivita

Interpersonální senzitivitu můžeme doslova přeložit jako citlivost vnímání mezilidských vztahů. Pojem interpersonální totiž znamená mezilidský. Senzitivitu Ďurič (1988) popisuje jako psychickou reakci na nějaký vnější podnět.

Každý jedinec projevuje určitou míru interpersonální senzitivity, jedinec se zvýšenou interpersonální senzitivitou však může mít pocit, že ho druzí neustále kritizují,

nerozumí mu. Někdy má dokonce postižený jedinec problémy s konzumací jídla či pití v přítomnosti lidí. Může se také cítit plachý a stydlivý ve vztahu k opačnému pohlaví, mnohdy se cítí méněcenný. Člověku se zvýšenou interpersonální senzitivitou můžeme snadno ublížit a jeho city ranit, je totiž přesvědčen o tom, že ho lidé nemají rádi. Takto postižený jedinec pak často neprožívá plnohodnotný život.

Interpersonální senzitivitu můžeme chápat jako nejistotu člověka, někdy až pocit ohrožení ve vztazích a také jako nízkou frustrační toleranci jedince.

Deprese

Podle Vágnerové (1999) se obecně deprese projevuje ztrátou schopnosti jedince prožívat radost. Člověk také přestává standardně reagovat na vnější i vnitřní podněty a jeho sebehodnocení je dle Vágnerové (1999) významně zhoršeno. Postižený jedinec má pocity méněcennosti a neschopnosti a nepříznivě hodnotí i okolní svět. Deprese ovlivňuje i vzhled člověka. Dle Vágnerové (1999) postižený jedinec nemá chuť a náladu o sebe pečovat. Přejde mu to zbytečné. U člověka trpícího depresivní poruchou dle Vágnerové (1999) můžeme pozorovat největší zhoršení v ranních hodinách, noční buzení kolem druhé či třetí hodiny a zlepšení stavu navečer.

Anxiozita

Dle Kotasové (2000) slovo anxiozita bývá odvozeno z latinského slova „anxie“, což znamená úzkostlivě, bolestně. Anxiozita opravdu bývá chápána jako chorobná úzkostlivost. Höschl (1996) ji charakterizuje slovy. „*Pocit obdobný strachu, jenomže bez určitého objektu*“. (Höschl, 1996, str. 13) To znamená, že člověk pocítuje strach z něčeho neznámého.

Hostilita

Hostilita bývá chápána jako nepřátelské až nenávistné chování vůči ostatním a celému světu, přičemž hostilní jedinec může nenávidět jednotlivce nebo i skupinu osob. Nepřátelské chování má většinou neblahý vliv na zdraví jedince. Zvyšuje riziko srdečních a cévních onemocnění a odborníci tvrdí, že se tato forma stresu podepisuje na tvorbě těchto onemocnění až ze 30 procent. Dalšími riziky jsou také vyšší pravděpodobnost obezity, poruchy spánku, kratší délka života aj. Člověk ovládaný negativními pocity se také daleko častěji uchyluje k tabakismu a požívání vyšší míry alkoholu. Bylo také dokázáno, že hostilita se daleko častěji objevuje právě u osob s návykovými nemocemi. V běžné populaci je míra hostilních jedinců tedy nižší.

Fobie

Pojem fobie vysvětluje např. Höschl (1996) jako „*strach z jasně definovaných situací nebo objektů, které běžně nebezpečné nejsou, což postižená osoba dobře ví, ale nemůže svůj strach racionálně ovládnout*“ (Höschl, 1996, str. 216). Jak tvrdí Vágnerová (1999), riziko onemocnění fobickou poruchou je vyšší u lidí, kteří jsou přecitlivělí, mají

sklon reagovat úzkostně, trpí obavami jak z okolního světa, tak ze sebe samého, a jsou to lidé trpící pocity méněcennosti.

Paranoidní myšlení

Paranoidní myšlení charakterizuje paranoidní osobnost, která je až chorobně vzťahovačná, nedůvěřivá a podezřívavá. Mívá pocity pronásledování a ohrožování vlastní osoby, zveličuje svoji významnost a důležitost, je přecitlivělá na své neúspěchy a odmítnutí. Paranoidní osoba je také extrémně urážlivá a neustále vymáhá svoje práva. Má často pocit, že je okrádána vlastními příbuznými nebo jinými osobami, a cítí trvalou, až patologickou zášť vůči některým osobám. Je agresivní a charakterizují ji spory se svým okolím. Jestliže se povahové rysy paranoidní osobnosti extrémně vystupňují, můžeme hovořit o psychopatii, tedy o jedinci s poruchou osobnosti.

Psychoticismus

Pojem psychoticismus, někdy i psychotismus, charakterizuje náchylnost k získání některé duševní poruchy či choroby. Čím je jedinec náchylnější, tím vyšší je jeho faktor psychoticismu. Člověk s vysokým **psychoticismem** může být velice často samotářský, lhostejný, rigidní, krutý až nelidský. Jeho citové prožitky jsou značně oploštělé a bývá ostatními označován za necitlivého.

Desátou položku představují „*nezařazené položky*“, které obsahují otázky typu: „Špatná chuť k jídlu“, „Potíže s usínáním“, „Přejídání se“ apod.

Hypotézy

Výše zmíněný dotazník byl aplikován na vzorek 56 učitelů a 67 učitelek ze středních odborných škol a učilišť různého zaměření z kraje Vysočina. Naše hypotézy vycházely z předpokladu, že zjistíme rozdíly mezi muži (učiteli) a ženami (učitelkami), dále rozdíly mezi věkovými skupinami, léty praxe a že v neposlední řadě bude významné i to, zda učí maturitní nebo učební obor.

Výsledky a diskuze

Celkové výsledky

Dimenze	Průměrné hodnoty *		Maximální hodnoty	
	muži	ženy	muži	ženy
SOM	0,49	0,49	1,67	2,00
OBS	0,77	0,91	2,10	2,30
INT	0,39	0,68	1,56	3,33
DEP	0,34	0,56	1,15	3,23
ANX	0,36	0,41	1,00	2,50
HOS	0,53	0,52	1,67	1,83

PHOB	0,23	0,23	1,00	1,29
PAR	0,51	0,52	1,67	2,00
PSY	0,21	0,23	1,00	1,20
NEZ	0,80	0,69	2,43	2,43
GSI	0,45	0,53	1,08	1,84

**Průměrná hodnota = aritmetický průměr z jednotlivých měření*

Dimenze	K1		K2		K3	
	NORMALITA		HRANIČNÍ HODNOTY		PATOLOGIE	
	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži
SOM	60	43	4	0	3	13
OBS	56	34	2	3	9	19
INT	46	41	9	10	12	5
DEP	57	47	9	6	1	3
ANX	62	50	4	6	1	0
HOS	55	42	3	0	9	14
PHOB	57	43	5	7	5	6
PAR	38	36	19	5	10	15
PSY	50	42	10	5	7	9
NEZ	47	32	15	10	5	14
GSI	56	40	7	13	4	3

Z výsledků učitelů a učitelek v průzkumu normality, hraničních hodnot a patologie, vyplynulo, že většina učitelů vykazovala hodnoty v intervalu psychické normality.

U somatizace však muži v patologických hodnotách zaujímali až 23 %.

U obsese-kompulse dokonce 34 %. Ženy naopak vykazovaly patologické hodnoty ve 13 % u interpersonální senzitivity. V položce „deprese“ muži i ženy dosahovali přibližně stejných výsledků. U žen to byly 2 %, u mužů pak 5 % patologie. Anxiozita zaujímala u žen patologii jen u 1 %, muži pak neměli žádný patologický nálezu.

U hostility byly u mužů patologické hodnoty v 25 %, u žen ve 13 %. V položce „fobie“ dosahovalo patologických hodnot přesně 7 % žen a 11 % mužů. Paranoidní myšlení mělo patologické hodnoty 27 % mužů. Ženy vykazovaly patologii přesně v 15 % a až 28 % učitelek dosahovalo hraničních hodnot. 16 % učitelů a 10 % učitelek vykazovaly patologické hodnoty u psychoticismu. V nezařazených položkách u mužů dosahovala patologie až 25 %, u žen pak jen 8 %.

Podle celkových výsledků souhrnného ukazatele GSI vyšlo najevo, že muži dosahovali patologických hodnot v 5 %. Ženy pak v 6 %. Celkové výsledky mužů však ukazují, že hodnoty v intervalu normality dosahovaly 72 %, což znamená, že „normálních“ žen bylo o 12 % více než mužů. Je to způsobeno faktem, že hraniční hodnoty u mužů se vyskytovaly početněji než u žen.

Při zkoumání rozdílů mezi muži a ženami jsme zaznamenali významné rozdíly pouze u položek obsese-kompulse, interpersonální senzitivity, deprese a nezařazených položek. U obsese-kompulse, interpersonální senzitivity a deprese výrazně převyšovaly průměrné hodnoty žen učitelek. Muži zase naplňovali vyšší průměrné hodnoty u nezařazených položek. U ostatních položek byl rozdíl v naměřených průměrných hodnotách psychopatologických

tendenci nepatrný. U somatizace se průměrné hodnoty mužů a žen dokonce shodovaly.

Rozdíl mezi učiteli a učitelkami maturitních a učebních oborů existoval.

U učitelů a učitelek učebních oborů byly průměrné hodnoty psychopatologických tendencí závažnější než u učitelů a učitelek maturitních oborů.

Dimenze	Průměrné hodnoty – učební obor		Průměrné hodnoty – maturitní obor	
	muži	ženy	muži	ženy
SOM	0,45	0,53+	0,53+	0,45
OBS	0,86+	0,93+	0,68	0,89
INT	0,52+	0,79+	0,26	0,60
DEP	0,40+	0,61+	0,26	0,53
ANX	0,44+	0,43+	0,27	0,40
HOS	0,53+	0,53+	0,52	0,51
PHOB	0,23+	0,24+	0,22	0,23
PAR	0,60+	0,61+	0,41	0,45
PSY	0,29+	0,21	0,14	0,24+
NEZ	0,70	0,79+	0,92+	0,61
GSI	0,49+	0,57+	0,41	0,49

-----+ Vyšší hodnoty

Průměrné hodnoty **mužů** – učitelů **učebních oborů** byly ve většině položek závažnější než průměrné hodnoty učitelů maturitních oborů.

Naopak u somatizace a nezařazených položek vykazovali vyšší průměrné hodnoty učitelé maturitních oborů.

Průměrné hodnoty **žen** – učitelek **učebních oborů** byly rovněž ve většině položek vyšší než u učitelek maturitních oborů. Pouze u psychoticismu tomu bylo naopak.

Při zjišťování průměrných hodnot podle **věku** jsme si stanovili tři věkové kategorie a sice: **18–40 let, 41–40 a 51 let a více.**

Učitelé a učitelky starší 51 let vykazovali závažnější hodnoty než učitelé a učitelky ve věku do 40 let.

Dimenze	Průměrné hodnoty – věk 51 a více let		Průměrné hodnoty – věk 18 – 40 let	
	muži	ženy	muži	ženy
SOM	0,53+	0,65+	0,36	0,25
OBS	0,85+	1,11+	0,34	0,74
INT	0,44+	0,9+	0,23	0,45
DEP	0,32+	0,70+	0,28	0,33
ANX	0,36+	0,56+	0,28	0,16
HOS	0,48	0,61+	0,51+	0,40
PHOB	0,22	0,32+	0,26+	0,11
PAR	0,60+	0,73+	0,18	0,26
PSY	0,28+	0,33+	0,16	0,13
NEZ	0,71	0,85+	0,77+	0,42
GSI	0,46+	0,68+	0,39	0,40

-----+ Vyšší hodnoty

Starší muži – učitelé vykazovali u většiny položek psychopatologických tendencí závažnější průměrné hodnoty než učitelé mladší. U hostility, fobie a v nezařazených položkách byly naměřeny vyšší průměrné hodnoty mladším učitelům.

Starším ženám – učitelkám byly naměřeny závažnější průměrné hodnoty ve všech položkách psychopatologických tendencí. Většina hodnot starších učitelek převyšovala hodnoty mladších učitelek dosti výrazně.

Při zjišťování průměrných hodnot podle **délky praxe** jsme rovněž stanovili tři kategorie: 0–5 let praxe, 6–20 let praxe a 21 a více let praxe.

Dimenze	Průměrné hodnoty – praxe 21 a více let		Průměrné hodnoty – praxe 0 – 5 let	
	muži	ženy	muži	ženy
SOM	0,56 +	0,61+	0,37	0,34
OBS	1,02+	1,01+	0,66	0,95
INT	0,52+	0,77+	0,47	0,73
DEP	0,44	0,64	0,49+	0,64
ANX	0,43+	0,48+	0,36	0,44
HOS	0,46	0,62+	0,67+	0,47
PHOB	0,25+	0,28+	0,17	0,22
PAR	0,63+	0,67+	0,33	0,44
PSY	0,29+	0,23	0,24	0,28+
NEZ	0,79+	0,76+	0,60	0,62
GSI	0,55+	0,62+	0,51	0,56

----+ Vyšší hodnoty

Muži učitelé s delší praxí vykazovali opravdu ve většině položek psychopatologických tendencí závažnější průměrné hodnoty než učitelé s kratší praxí. Pouze u deprese a hostility tomu bylo naopak.

Učitelky s delší praxí vykazovali rovněž ve většině položek závažnější průměrné hodnoty ve srovnání s učitelkami s kratší praxí. Učitelky s kratší praxí měli závažnější průměrné hodnoty u psychotismu než učitelky učebních oborů.

Dále jsme stanovili tři kategorie – normalita, hraniční hodnoty a patologie, při jejichž stanovení jsme vycházeli z kategorií dle Bašteckého a kol (1993). Do těchto kategorií jsme zařazovali jednotlivé respondenty dle jim naměřených hodnot.

Největší procento žen bylo z hlediska patologie zastoupeno u interpersonální senzitivity. Největší procento mužů bylo zastoupeno u obsese-kompulze.

Naopak nejmenší procentuální zastoupení žen bylo u anxiозity. Ani jeden ze vzorků mužů – učitelů nevykazoval patologii u anxiозity.

Závěr

Zjištění, že téměř čtvrtina učitelů a učitelek středních škol není z hlediska duševního zdraví v optimální ani adekvátní pohodě, je přinejmenším znepokojující.

Dotazníkovým průzkumem bylo zjištěno, že psychické potíže učitelů mužů se v některých oblastech liší od duševních potíží učitelek žen. Starší učitelé a učitelky měli více psychopatologických tendencí a příznaků než učitelé a učitelky mladšího věku.

Více psychopatologických tendencí a příznaků bylo zjištěno u učitelů a učitelek nematuritních učebních oborů ve srovnání s učiteli a učitelkami maturitních oborů.

Vzhledem k faktu, že učitelská profese je natolik závažná, protože jde o vzdělávání, výchovu a rozvoj psychiky a osobnosti žáků a studentů, je třeba nejenom pro děti mládež, ale i pro učitele a učitelky ve větší míře než doposud zpřístupnit a zkvalitnit poradenskou psychologickou a ve specifických případech i psychiatrickou péči.

Literatura

- BAŠTECKÝ, J., ŠAVLÍK, J., ŠIMEK, J. *Psychosomatická medicína*. Praha: Grada, 1993.
- ĐURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN, 1988.
- HÖSCHL, C. *Psychiatrie pro praktické lékaře*. Jinočany: H+H, 1996.
- JANÍK, A. *Obecná psychiatrie*. Brno: UJEP, 1989.
- ŘEHULKA, E. a kol. *Učitelé a zdraví 3*. Brno: P. Křepela, 2001.
- ŘEHULKA, E. a kol. *Učitelé a zdraví 4*. Brno: P. Křepela, 2002.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatalogie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999.

PSYCHOPATOLOGICAL TENDENCIES OF TEACHERS AT SECONDARY SCHOOLS

Abstract: This study deals with psychopathological tendencies of teachers at secondary schools: exteriorization, obsessions and compulsions, interpersonal sensitivity, depression, anxiety, hostility, phobia, paranoid thinking and psychotic disorders were investigated. The authors was found that 16 % of teachers in secondary and vocational schools reached borderline values and 6 % of teachers reached pathological values.

Key words: psychopathological tendencies, teachers, secondary schools, exteriorization, obsessions and compulsions, interpersonal sensitivity, depression, anxiety, hostility, phobia, paranoid thinking, psychotic disorders

MAPOVÁNÍ VÝSKYTU ŠIKANY RŮZNÝMI METODAMI

Eva ŠVARCOVÁ, Monika CHYTROVÁ

Abstrakt: Příspěvek seznamuje s výsledky výzkumného šetření výskytu šikany s využitím několika metod v malé škole rodinného typu. Šikana vždy předpokládá agresora, oběť a prostředí, ve kterém se tento jev odehrává a ve kterém vztahy mezi žáky nefungují tak, jak by měly. Na základě dotazníkového průzkumu mezi žáky vybrané školy je zjištěn aktuální stav výskytu šikany, přístupu žáků k tomuto jevu a jejich pohled na eventuelní řešení. Součástí příspěvku je komparace zjištěných výsledků různými metodami.

Klíčová slova: metodologie, šikana, vrstevnická skupina, výzkum, vztahy ve třídě

Úvod

Současná mládež je ohrožena širokým spektrem sociálně nežádoucích a patologických jevů více než předchozí generace. Počínaje výraznou orientací na konzumní způsob života, lákání na rychlou a bezpracnou životní kariéru, přes patologické zneužívání dětí po závažnou drogovou závislost. Přesto nebo právě proto je nutné se zaměřit na vhodně volené preventivní postupy a na formování pozitivních vlastností žáků.

Před výše zmíněnými hrozbami lze chránit děti a mladé lidi dvěma základními způsoby: prevencí a represí. Pro potřeby tohoto sdělení se budeme zabývat převážně prevencí, zejména prevencí primární. V rámci primární prevence rozlišujeme tzv. *nespecifickou primární prevenci*, kam řadíme „veškeré aktivity podporující zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování prostřednictvím smysluplného využívání a organizace volného času, například zájmové, sportovní a volnočasové aktivity i jiné programy, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravého rozvoje osobnosti, k odpovědnosti za sebe a své jednání“ (MŠMT 2007, s. 2) od *specifické*, která se uskutečňuje aktivitami a programy „zaměřenými specificky na předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování žáků“ (MŠMT 2007, s. 2).

Účinnost preventivních aktivit výchovného zařízení je podmíněna vyvážeností nesespecifické (zdravý životní styl, pozitivní hodnoty, prosociální postoje, zodpovědnost jako osobnostní rys, respektování pravidel atd.) a specifické primární prevence (konkrétní informace o rizicích a hrozbách, zaujmutí negativních postojů k sociálně

patologickým jevům, které se následně promítnou do příslušného chování). Jde vlastně o model KAB (knowledge – attitudes – behaviour), který je dle Kaliny „základní osou primární prevence“ (Kalina, 2003, s. 300). Nebo také analogicky Lickonovo (1992) 3H (head – heart – hands).

Efektivní primární prevence je postavena na kontinuálních a komplexních programech, které mají interaktivní charakter. Takové programy pomáhají žákům čelit sociálnímu tlaku, jsou zaměřené na zkvalitnění komunikace, nenásilné zvládání konfliktů, odmítání návykových látek, zvyšování zdravého sebevědomí, zvládání úzkosti a stresu apod.

Naopak neúčinná primární prevence staví na zastrašování, citových apelech, na pouhém předávání informací, na jednorázových akcích, potlačování diskuse, hromadných aktivitách nebo promítání filmu apod. Uvedené aktivity by měly být pouze doplňkem, na který by měly vždy navazovat rozhovory v malých skupinkách (MŠMT 2007, s. 2).

Cíle výzkumu a výzkumná strategie

Cílem výzkumného šetření bylo získat informace o tom, zda se šikana na škole vyskytuje, v jaké míře, zda je řešena a porovnat jednotlivé způsoby mapování. Průzkum byl adresován dvěma výzkumným složkám. První z nich byli učitelé základní školy, kterým byl předložen dotazník zjišťující předpoklady žáků šikanovat ostatní. Dotazník učitelé vyplňovali na základě svých zkušeností a pozorování žáků během školního roku. Druhou výzkumnou skupinou byli žáci téže školy, kteří vyplňovali dva dotazníky (blíže viz metodologie). Ambicí šetření v žákovské skupině bylo obdržet od žáků osobní výpovědi, což předpokládalo umožnit jim odpovídat anonymně, získat co nejvíce informací o dění ve třídě v oblasti vztahů mezi spolužáky i ostatními žáky školy a realizovat průzkum inspirovaný teoretickými podklady tak, aby co nejlépe postihl daný problém, tzn. zachycení výskytu šikany.

Charakteristika souboru

Zkoumaný soubor tvořilo 42 žáků (18 dívek a 24 chlapců) z 6.–9. třídy základní školy a 79 učitelů. Úmyslně byla vybrána specifická skupina, ve které je z celkového počtu respondentů 29 % dětí z dětského domova, přičemž u většiny z nich (89 %) byla diagnostikována některá ze specifických poruch učení nebo chování, jeden žák je zrakově znevýhodněn.

Metodologie

Pro potřeby výzkumného šetření byly použity následující typy dotazníků:

a) *Dotazník pro odhalování šikany v konkrétní školní třídě (Svoboda, 2010)*

Autorem dotazníku je PhDr. Jan Svoboda, který působí na katedře Pedagogiky a školní psychologie na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Dotazník je určen pouze pro učitele. Autor dotazníku vychází z přesvědčení, že učitel má na základě pozorování alespoň přibližnou možnost zjistit, zda se na dané škole šikana vyskytuje či zda se ve třídách vyskytují jen běžné prvky chování a jednání.

Postup odhadu výskytu šikany v konkrétní třídě je následující: 1. Učitel vypíše všechny žáky, žákyně z třídní knihy. 2. Učitel vychází ze zadaného kritéria, které zní **schopnost šikanovat, popřípadě podporovat slovní anebo fyzickou šikanu**. 3. Učitel postupně prochází seznamem žáků a značí u jmen symboly: pokud jde o žáka, u kterého se učitel domnívá, že má pozitivní vztah k zadanému kritériu a má na to prožitkem událostí důkaz, zkušenost, **označí jméno znaménkem (+)**; pokud jde o žáka, u kterého se domnívá, že nemá k zadanému kritériu výrazně pozitivní vztah, ale spíše pozitivní, nechá se strhnout a má na to prožitkem událostí důkaz, zkušenost, kterou si vybaví, **označí jméno znaménkem (+-)**; u jmen žáků ještě schopných mít k zadanému kritériu pozitivní vztah, ale ne výrazný, **učitel použije znaménka (-+)**; nakonec u žáků, kde učitel má podle zkušenosti povědomí o tom, že takové chování jednoznačně neschvaluje, **použije znaménko (-)**. Po zpracování dotazníků a převedení výsledků na procenta si učitel porovná výsledky se základním statistickým rozložením, které je hraniční ve smyslu dynamiky vztahu v kolektivu, v tomto případě tendence k šikanování.

Základní statistické rozložení je následující: (+) (+-), (-+), (-) - 10 % 30 % 60 %. Jestliže je hodnota u znaménka (+) vyšší než 10 %, je pravděpodobnost výskytu šikany vysoká a je nutné se situací co nejdříve zbývat. Doporučuje se celý postup u dané třídy zopakovat třemi různými učiteli.

b) *Sociometrický-ratingový dotazník SO-RA-D Vladimíra Hrabala (Hrabal, 1989)*

V tomto případě se jedná o klasický sociometrický dotazník, kdy se vyhodnocují názory žáků na to, jaký má každý ze spolužáků ve třídě vliv a jak je dotazovanému sympatický. Z hlediska ochrany osobních údajů jsou v našem sdělení v kapitole interpretace výsledků šetření jednotliví žáci uvedeni pouze pod čísly.

c) *Depistážní dotazník šikanování II (Kolář, 2001)*

Pro potřeby uvedeného šetření nebyl dotazník předložen v úplné podobě, ale byl upraven tak, aby co nejlépe zachycoval odpovědi na otázky, které byly pro realizované výzkumné šetření co nejvíce relevantní. Z dotazníku byly odebrány otázky, které jsou sice pro diagnostiku šikany vhodné, ale které nebyly zcela nezbytné pro potřeby šetření.

Analýza a interpretace výsledků

a) Dotazník pro odhalování šikany v jednotlivých třídách

V dotazníku Jana Svobody pro odhalování šikany v 6. třídě se učitelé v porovnání s dalšími třemi třídami poněkud rozcházel. Jestliže se řídíme kritériem, že šikana se ve třídě vyskytuje, je-li hodnota znaménka (+) větší než 10 % a u znaménka (-) menší než 60 %, pak výskyt šikany v 6. třídě učitelé jednoznačně potvrzují. Přičemž dle názoru jednoho z učitelů je ve třídě situace téměř kritická, vzhledem k tomu, že znaménko (+) zaznamenal u 37,5 % žáků a znaménko (-) 0 % žáků. Dva učitelé byli ve svém odhadu na rozhraní svého hodnocení šikany v 6. třídě, jelikož jedno z kritérií vyšlo na výskyt šikany pozitivně, a druhé negativně. Ve třídě se podle nich nevyskytují žádní jedinci se zvýšenou tendencí k šikaně, ale na druhou stranu se ve třídě nevyskytuje ani vysoký počet jedinců, kteří by byli výrazně proti šikaně. Pouze v jednom případě se objevil názor, že 6. třída je, co se týče výskytu šikany, bezpečná.

V 7. třídě se šikana zcela jednoznačně vyskytuje dle úsudku 78 % učitelů. Podle jednoho učitele je situace v sedmé třídě téměř kritická. Dle jeho názoru je ve třídě 35 % žáků s jednoznačnými tendencemi k šikaně. Hodnocení jiného z učitelů se naopak nejvíce blíží hranici, kdy je třída, co se týče šikany, bezpečná, ale ani u něho nebylo dosaženo optimálního stavu. Situace v 7. třídě je podle učitelů v otázkách šikany kritická.

V 8. třídě se učitelé v názorech na výskyt šikany relativně shodli. Šikana se podle 75 % učitelů v 8. třídě nevyskytuje. Přičemž na základě názorů třetiny z nich zaujímá 8. třída k šikaně zcela odmítavý postoj. Pouze ve dvou případech je hodnocení šikany na hranici, tedy v situaci, kdy se ve třídě objevuje jeden z ukazatelů výskytu šikany.

V hodnocení výskytu šikany v 9. třídě se podle dotazníku J. Svobody učitelé nejvíce shodli v celkovém úsudku. Výskyt šikany v 9. třídě je dle názorů učitelů jednoznačný, domnívá se tak 96 % respondentů. V porovnání s výsledky u ostatních učitelů se jeví překvapivě výsledek jednoho učitele, podle kterého se v 9. třídě nenachází žádný jedinec s tendencemi šikanovat. Zde je potřeba připomenout, že kritériem pro vyhodnocování byla nutnost mít své tvrzení doložené konkrétní zkušeností, absence této zkušenosti může být jedním z možných vysvětlení značného rozdílu názorů. V celkovém hodnocení je však zřejmé, že 9. třída je podle učitelů z pohledu výskytu šikany kritická.

b) Sociometrický – ratingový dotazník Vladimíra Hrabala

Z výsledků v 6. třídě jednoznačně vyplývá jasný agresor, to znamená takový žák, který by měl velký vliv a nebyl by oblíbený. Výsledky však ukazují na potencionální oběť, kterou je dítě s nejmenším vlivem a zároveň na posledním místě v oblíbenosti. Podobný výsledek byl zjištěn i u dalšího dítěte. Ve třídě je na druhé straně dítě (č. 8), které se umístilo na pomyslném vrcholu v obou hodnocených faktorech, tj. ve vlivu i oblíbenosti. Dle názorů učitelů (dotazník J. Svobody) nemá tento žák výrazný vztah k šikanování.

Za vlivné a oblíbené je možné považovat ještě další tři žáky. Zde se již u jednoho z nich podle názoru učitelů objevují tendence k šikaně. Největší tendence k šikaně v 6. třídě má žák, který se ze sociometrického hlediska nachází na pozici spíše nevlivného a nepříliš oblíbeného žáka.

Průměrná hodnota vlivu v 6. třídě je 2, 203. Vladimír Hrabal uvádí, že průměrná hodnota vlivu žáků vyšších tříd základní školy je 3, 1 (Hrabal, 1989). V 6. třídě je tedy průměrná hodnota vlivu podstatně nižší, než je standardní průměr. Průměrná hodnota oblíbenosti v 6. třídě je 2, 245. Vladimír Hrabal uvádí, že průměrná hodnota oblíbenosti žáků vyšších tříd základní školy je 2, 7 (Hrabal, 1989). V 6. třídě je tedy průměrná hodnota oblíbenosti o něco nižší, než je standardní průměr.

Nejvlivnějším žákem 7. třídy je žák, který je však v oblíbenosti až v průměrných hodnotách, což značí, že by mohl být potencionálním agresorem. Na dalších místech, co se týče vlivu, jsou tři žáci č. 12, 15, 18, ale i tyto žáci se v oblíbenosti nacházejí spíše ve středu daného hodnocení třídy, což značí, že i oni mohou být zdrojem napětí ve třídě. Jako potencionální oběti z dotazníku vycházejí žáci č. 1, 5, 8, 14, 17, tedy žáci, kteří podle ostatních žáků mají ve třídě malý vliv a jsou spíše neoblíbení. Matka jednoho šikanovaného dítěte několik dní před šetřením upozornila, že žáci č. 1 a č. 8 šikanují její dítě. Výsledky šetření situaci potvrzují.

Z dotazníku dále vyplývá, že potencionálních obětí v sedmé třídě je celkem pět. V průběhu pozorování před zahájením šetření výše uvedenými metodami byla zjištěna

sociální izolovanost žáka č. 14, výsledky dotazníku domněnku potvrdily. Tendence ostatních žáků slovně či fyzicky napadat žáky č. 5 a č. 17 se během pozorování neprojevila a jejich neoblíbenost, především u žáka č. 5, byla překvapením. Dle učitelů, kteří jednotlivé žáky posuzovali v dotazníku Jana Svobody, se největší tendence k šikaně ukazují u žáka č. 16, na čemž se učitelé shodli bezezbytku, dalšími žáky, kteří mají vyšší tendence k šikaně, jsou podle učitelů žáci č. 12, 15 a 18. V tomto případě se názory učitelů a třídy zcela shodují. Žák č. 18 však patří v porovnání s ostatními žáky spíše k oblíbeným. Průměrná hodnota vlivu v 7. třídě je 3,529 a průměrná hodnota oblíbenosti je 3,242. V 7. třídě je tedy průměrná hodnota vlivu i oblíbenosti vyšší, než je standardní průměr.

Na základě výsledků dotazníku Jana Svobody se v 8. třídě neobjevují tendence k šikaně. Drobné odchylky se podle výsledků vyskytly pouze u žáka č. 1 a č. 2. Žák č. 1 však vyšel v pořadí oblíbenosti na prvním místě, názory učitelů v tomto případě mohou být spíše subjektivní. Žák č. 2 je na posledním místě ve vlivu i v oblíbenosti. Z pozorování lze usuzovat, že se jedná o žáka spíše plachého, nevyhledávajícího spory. Žák č. 3 je v hodnocení zhruba na stejné pozici, jako žák číslo 2. a žák č. 4 na přibližně stejné pozici jako žák č. 1. Výsledky jednoznačně neukazují na potenciálního agresora či potenciální oběť. Průměrná hodnota vlivu v 8. třídě je 2,415; je tedy podstatně nižší, než je standardní průměr. Průměrná hodnota oblíbenosti je 2,08 čili o něco nižší, než je standardní průměr (V. Hrabal 1989).

Mezi nejvlivnějšími žáky 9. třídy se nacházejí žáci č. 1, 2, 3, 4 a 7. Žák č. 1 vychází ze sociometrického hlediska jako vlivný a oblíbený. Dle názoru učitelů měl tento žák v dotazníku Jana Svobody především znaménko $-+$, což znamená, že nemá výrazný vztah k šikanování. Stejný výsledek v sociometrickém dotazníku má i žák č. 7 s tím rozdílem, že výsledné znaménko u dotazníku Jana Svobody bylo od všech učitelů – (šikanování neschvaluje a nemá k němu sklony). Pozorováním nebyly u těchto žáků zjištěny známky šikanování. Naopak v dotazníku Jana Svobody měl u většiny učitelů znaménko $+$ (zvýšená tendence k šikanování) žák č. 3, který ze sociometrického šetření vychází jako vlivný, ale v celkovém hodnocení neoblíbený žák. Na základě pozorování bylo zjištěno, že zdrojem neklidu ve třídě je především žák č. 3 a žák č. 4, jehož výsledky v sociometrickém hodnocení vycházejí podobně jako u žáka č. 3, tedy vlivný a zároveň neoblíbený. Jako potenciální oběť vychází ze sociometrického dotazníku žák č. 8, který je podle celkového pořadí ve vlivu a oblíbenosti na dolní pozici. Podle učitelů má tento žák u kritéria schopnosti šikanovat znaménko $-$, či $-+$. Tento žák byl během pozorování stále atakován ze strany žáků č. 3 a 4. Výsledek sociometrického dotazníku byl tedy potvrzen i pozorováním. Průměrná hodnota vlivu v 9. třídě je 3,419, tedy o něco vyšší, než je standardní průměr. Průměrná hodnota oblíbenosti v 9. třídě je 2,307, tzn. o něco nižší, než je standardní průměr. (Hrabal, 1989)

c) Depistážní dotazník šikanování II

1. otázka: Jsi rád/a v této třídě?

U otázky týkající se hodnocení vlastní spokojenosti s danou třídou mohli žáci volit na stupnici čísel od jedné do pěti, přičemž číslo 1 znamená – určitě ano, v dané třídě jsem spokojen; číslo 2 – spíše ano, jsem spíše rád součástí této třídy; číslo 3 – někdy se tu cítím dobře, někdy ne; číslo 4 – spíše ne, spíše se v této třídě dobře necítím a číslo 5 – určitě ne, nejsem rád v této třídě.

Z výsledků dotazníku vyplývá, že nejspokojenější jsou se svou třídou žáci 9. třídy s 80 % spokojeností žáků. Nejméně spokojeni ve své třídě jsou žáci 6. třídy, kdy žádný žák neuvedl variantu, že je ve třídě určitě rád, nebo alespoň spíše rád. Oproti tomu 25 % žáků 6. třídy odpovědělo, že v dané třídě jsou určitě neradi. Žáci 7. třídy jsou ve své třídě vesměs spokojeni. Odpověď „nejsem rád v této třídě“ neuvedl žádný z žáků, odpověď „spíše ano“ zaznamenalo pouze 10 % žáků. 8. třída se jeví rozpolceně, 50 % žáků odpovědělo, že jsou ve třídě určitě spokojeni, 50 % žáků však ve třídě spíše spokojeno není.

Vyhodnocení 1. otázky je v rozporu s názory učitelů v dotazníku Jana Svobody, kdy byly za nejkomplicovanější z hlediska šikany označeny třídy 7. a 9. Nejlépe z hodnocení učitelů vycházela 8. třída.

2. otázka: Máš ve třídě dobrého kamaráda?

V otázce přítomnosti dobrého kamaráda ve třídě vychází nejlépe opět 9. třída, kdy 100 % žáků uvedlo, že má ve třídě alespoň jednoho dobrého kamaráda. Otázka byla kladena s cílem zjistit, zda mají žáci ve třídě kamaráda, o kterého by se mohli v kritických chvílích opřít, který by v případě nutnosti pomohl, nebo zdali by některé dítě bylo v případě nepříjemných situací ve třídě na celou záležitost samo. V 6. třídě 12,5 % žáků nemá ve třídě dobrého kamaráda, v 7. třídě je to 10 % žáků a nejhůře v této otázce skončila 8. třída, ve které nemá ve třídě dobrého kamaráda polovina žáků (50 %).

3. otázka: Patříš ve vaší třídě do nějaké party?

Otázka měla podobné cíle jako otázka předcházející, tedy snahu zjistit, zda žáci mají ve třídě tzv. spřízněné duše a zda se mají v případě problémů komu svěřit. U této otázky paradoxně nejlépe z hodnocení vychází 8. třída, která tvoří společně partu, přestože 50 % žáků v ní nemá dobrého kamaráda. Celkem 62,5 % žáků 6. třídy je členem nějaké party, v 7. třídě je to 55 % a v 9. třídě 90 %. Z výsledků vyplývá, že v každé třídě existuje parta, skupina žáků, kteří spolu tráví více času než s ostatními. Nejméně žáků – členů party je v 7. třídě.

4. otázka: Byl/a jsi svědkem toho, že je ubližováno tvému spolužákovi jinými spolužáky ze školy?

Z výsledků zpracování této otázky je alarmující především situace v 9. třídě, kde svědkem šikany žáků své třídy jinými žáky bylo 90 % žáků. V 7. třídě se 65 % žáků setkalo se šikanou a v 6. třídě 62,5 % žáků. Naopak v 8. třídě nebyl svědkem šikany jinými spolužáky ve škole nikdo.

5. otázka: Ubližoval nebo ubližuje někdo ze třídy tobě?

Tato otázka byla pro výzkumné šetření podstatná. Z výsledků vyplývá, že ve škole je žákům ubližováno ve všech třídách. Největší procento žáků, kterým je v rámci třídy ubližováno, je v 6. třídě: celých 63 %. Jedná se přitom o třídu, kde výskyt šikany nebyl podle učitelů (dotazník J. Svobody) jednoznačný. V 7. třídě bylo nebo je ubližováno 45 % žáků. V tomto případě se jednalo o třídu, kde učitelé šikanu nejvíce předpokládali (společně s 9. třídou). Podobně alarmující výsledky byly zjištěny také v 8. a 9. třídě, kde je ubližováno 50 % žáků.

6. otázka: Ubližuje ti někdo ze školy?

Na rozdíl od otázky č. 6, která byla zaměřena na šikanu vně třídy, otázka č. 7 se orientuje na šikanování jinými žáky školy, nikoli spolužáky ze třídy. Šetřením bylo zjištěno, že jinými žáky školy jsou šikanováni žáci 6. třídy a to v 62,5 %. Stejně procento jako

u předchozí otázky bylo zjištěno také v 7. třídě, tedy 45 %. Žáci 8. třídy jsou obtěžováni pouze svými spolužáky. Žákům 9. třídy je jinými žáky školy ubližováno ve 40 %.

7. otázka: Stává se ti, že si ostatní za tvými zády šuškají nebo se arogantně pošklebují?

Otázky č. 7–17 byly zaměřeny na konkrétní formy šikany. Z výsledků vyplývá, že arogantní pošklebky a pomluvy za zády žáků jsou typické pro všechny čtyři třídy druhého stupně. Odpovědi by se daly rozdělit na skupinu ano (ano často; ano, někdy) a na skupinu ne (spíše výjimečně; ne, nikdy). Dle vyhodnocení otázky č. 7 je zřejmé, že v 6. třídě zažilo pošklebování 61,5 %, v 7. třídě 46 %, v 8. třídě 100 % a v 9. třídě 40 %.

8. otázka: Stává se ti, že spolužáci o tobě šíří pomluvy?

Z výsledků zpracování této otázky vyplývá, že pomluvy za zády žáků jsou typické především pro 8. a 9. třídu. V 8. třídě pomluvy zažívá 75 % žáků. V 9. třídě odpověď ano, často a ano, někdy zadalo 60 % žáků. Nejméně jsou žáci pomlouváni v 6. třídě, kdy žáci označili ano, často 25 % a ano, někdy neoznačil žádný z žáků, pomluvy jsou spíše výjimečné u 37,5 % žáků a nikdy se s pomluvami v 6. třídě nesetkalo 37,5 % žáků. V 7. třídě se 45 % žáků s pomluvami setkává často, nebo alespoň někdy, 55 % spíše výjimečně nebo nikdy.

9. otázka: Stává se ti, že tvoje okolí stále hovoří o nějaké tvé slabosti nebo se ti kvůli ní posmívají?

Na otázku, zda se spolužáci posmívají žákům kvůli nějaké slabosti, odpovědělo kladně 50 % žáků 6. třídy, 10 % žáků 7. třídy, celých 75 % žáků 8. třídy a 40 % žáků 9. třídy (ve variantách ano, často a ano, někdy). Spíše výjimečný je tento jev u 37,5 % žáků v 6. třídě, u 30 % žáků v 7. třídě a u 25 % žáků v 8. třídě. Podle výsledků se do podobné situace nikdy nedostalo 37,5 % žáků v 6. třídě, 60 % žáků v 7. třídě a také 60 % žáků v 9. třídě.

10. otázka: Stává se ti, že tě tvoji spolužáci nenechají domluvit, pořád tě přerušují, a když při vyučování něco řekneš, směji se ti?

Přerušování sdělení žáka nebo smích, jestliže něco poví, jsou častým jevem v 8. třídě, kde 50 % žáků odpovědělo, že se tomu děje často. 25 % žáků 8. třídy se tato situace stává spíše výjimečně, 25 % žáků nikdy. Odpověď *ano* často neuvedl v této otázce žádný žák z ostatních tříd, pro třídy 6., 7. a 9. se jedná o jev spíše výjimečný, nebo se v jejich třídě neděje vůbec. Občas se tento typ šikany vyskytne v 6. třídě (25 %), v 7. třídě (15 %) a v 9. třídě (20 %).

Z celkového počtu 24 otázek jsme pro konkrétní zpracování vybrali prvních deset otázek, další, jejichž přehled je uveden níže, budou stručně vyhodnoceny ve shrnutí celého šetření.

11. otázka: Stává se, že ti spolužáci nedávají informace a nenabízejí ti pomoc, když se na něco ptáš? 12. otázka: Stává se, že tě spolužáci ignorují a chovají se k tobě, jako bys byl vzduch? 13. otázka: Stává se, že tě spolužáci cíleně zesměšňují? 14. otázka: Stává se, že tě spolužáci často kritizují? 15. otázka: Stává se, že ti spolužáci dávají úkoly, které nemůžeš splnit? 16. otázka: Stal/a ses někdy obětí vydírání? 17. otázka: Stává se, že bys byl/a někdy obětí fyzického násilí, jako je bití, fackování, kopání, rány pěstí? 18. otázka: Řekl/a jsi o tom někomu? 19. otázka: Pomohl ti ten, komu si to řekl/a? 20. otázka: Myslíš, že je dobrý nápad požádat o pomoc učitele? 21. otázka: Byl potrestán ten, kdo ti ubližoval? 22. otázka: Svěřil/a bys se svým problémem rodičům? 23. otázka: Zkusil/a bys ses bránit? 24. otázka: Ubližuje ti někdo z jiné školy?

Celkové shrnutí

Z výzkumného šetření vyplývá, že šikana se na dané škole vyskytuje. Sociometrický dotazník přitom sám o sobě jednoznačnou existenci šikany na škole nepotvrzuje, jeho smyslem je mapovat vztahy ve třídě. Výsledky sociometrického šetření však podpořily zjištění z dotazníku Jana Svobody, z depistážního dotazníku a výsledky pozorování. Sociometrický dotazník zdůraznil jména žáků, se kterými je třeba dále pracovat. Tato jména byla vesměs shodná se jmény, které ve svém dotazníku označil pedagogický sbor. Výsledky dotazníku Jana Svobody nezpochybnitelně ukazují na šikanu na dané škole a to především v 7. a 9. třídě, kde se výsledky depistážního dotazníku shodují s dotazníkem Jana Svobody. Podle názoru učitelů, kteří učí na dané škole, se šikana v menší míře vyskytuje i u žáků 6. třídy, v 8. třídě se nevyskytuje. Depistážní dotazník však názor učitelů o neexistenci šikany v 8. třídě vyvrátil. Částečně tomu tak bylo i u žáků 6. třídy, u níž byly názory učitelů na existenci či neexistenci šikany na dané škole nejednotné. Výskyt šikany byl v této třídě potvrzen depistážním dotazníkem, podobně jako ve všech dalších třídách.

Z dotazníků dále jednoznačně vyplývá, že žáci nejsou šikanováni žáky jiných škol. Další otázky depistážního dotazníku pomohly ke zjištění, že nejčastějšími formami šikany na dané škole jsou arogantní pošklebování, pomluvy, posměch kvůli nějaké slabosti, zesměšňování. Netypické formy šikany pro danou školu jsou naopak skákání do řeči, zadávání nesplnitelných úkolů, vydírání a ani fyzické útoky nejsou na škole příliš časté, v omezené míře se však vyskytují, a to ve všech třídách s výjimkou 8. třídy. Z dotazníku také vyplývá, že žáci mají tendenci o šikaně, jestliže se vyskytne, spíše mlčet, že jestliže se žák či žákyně s daným problémem svěří, pomoci se mu ve většině případů dostane (s výjimkou 6. třídy, kde pouze 50 % žáků uvedlo, že jim byla poskytnuta pomoc, jestliže se svěřili). Z velké části odpovědí je patrné, že mluvit o problémech s učiteli je velice ojedinělé, podobná situace bohužel nastává i v případě rodičů.

Diskuse

Výzkumné šetření bylo primárně zaměřeno na zmapování výskytu šikany na jedné konkrétní základní škole, současně bylo cílem ověření různých metod a jejich možné kombinování k objektivnímu posouzení výskytu šikany. Šetření prostřednictvím kombinací několika metod odhalilo, že šikanování se v různé formě a v různé intenzitě vyskytuje v každé ze zkoumaných tříd. Dokonce i v 8. třídě, kde nebyla pedagogickým sborem předpokládána.

Výzkumné šetření přispělo pedagogickému sboru k objasnění, že šikana je reálnou hrozbou na celém 2. stupni dané základní školy. Výsledky mj. upozornily na chyby v dozorech, pomohly vytipovat agresory, žáky, kteří negativním postojem nepříznivě ovlivňují klima třídy. Ve třídách se podařilo vytipovat případné oběti, kterým bylo pravděpodobně ubližováno (především ústní formou) třídou jako celkem.

Různé metody šetření pomohly pochopit vztahy v daných třídách, bylo zjištěno, který z žáků je vlivný a udává směr třídy, který je naopak považován za tzv. „outsidera“. Dalším důležitým zjištěním byl fakt, že se žáci v případě šikany odmítali obracet na učitele.

Žáci málokdy najdou odvahu zaklepat na dveře sborovny či kabinetu a svěřit se s choulostivým problémem tváří v tvář pedagogovi. Nenápadné alarmy a snahu naznačit problém učiteli však neberou pedagogové příliš vážně a problém odbývají. Tento jev by mohl být vyvolán i osobností třídního učitele, ale vzhledem k obdobným výsledkům ve všech třídách lze tuto domněnku vyloučit. Můžeme jen předpokládat, že důvodem je například strach a stud.

Výsledky naznačují potřebu všimnout si i nepatrných náznaků ze strany žáků a nezlehčovat žádný z problémů. Překvapivá je zároveň i neinformovanost žáků o osobě školního poradce. Na druhou stranu je povzbudivé, že přestože se ve škole v době zadání dotazníku šikana vyskytuje, má většina žáků ve třídě dobrého kamaráda, žáci jsou ve škole vesměs členy nějaké party. Sociální izolovanost je tedy v dané škole nepříliš častým jevem.

Na základě empirického šetření lze vyvodit závěry, které se shodují s výsledky výzkumů dalších autorů zabývajících se danou problematikou. Především se jedná o fakt, že šikana se může vyskytovat v každé sociální skupině a v každé sociální skupině se najde žák, případně žáci s tendencí k šikaně a naopak žáci, kteří se mohou stát obětmi. Proto bezesporu musíme souhlasit s nutností budování pozitivního sociálního klimatu třídy, s nezbytností informovanosti pedagogického sboru i žáků. Cílem každého pedagogického sboru by měl být neustálý boj proti šikaně.

Závěr

Na základě empirického šetření lze vyvodit dva základní závěry: 1. šikana je jev, který se vyskytuje i na malých vesnických školách, ve kterých se často předpokládá, že se všichni znají a více spolu kamarádí; 2. kombinace různých metod mapování šikany je nejobjektivnějším způsobem zjišťování výskytu šikany v jakékoli sociální skupině.

Můžeme dále konstatovat, že náš odhad klimatu třídy a školy nemusí být vždy přesný, totéž platí o mezilidských vztazích obecně. Již v dětském věku se začíná objevovat pokrytectví a tendence k manipulativnímu chování, vzrůstá napětí, soutěživost a závist. Z lidského chování se stále více vytrácí otevřenost, vstřícnost a diplomatická upřímnost. Takové prostředí je živnou půdou pro vznik šikany i jiných forem sociálně nežádoucího chování.

O nutnosti prevence šikany a dalších sociálně patologických jevů toho již bylo napsáno mnoho, jisté zůstává, že se třídou i jinou sociální skupinou je nezbytné v rámci prevence pracovat dlouhodobě. Domníváme se, že je nutné posilovat sílu osobnosti především prosociálním způsobem. Rozvoj osobnosti pouze neutrálním směrem by se mohl z dlouhodobého hlediska stát problematickým zejména v případě protispolečenského chování.

Výchova podporující lidskost, pozitivní vztahy ve skupině, toleranci k jinakosti, smysl pro zodpovědnost za své chování, solidaritu, smysl pro dodržování pravidel a „férové“ jednání a další prosociální aspekty by měly být základními pilíři výchovně vzdělávacího procesu.

Nejen myšlení a práce nás odlišuje od zvířat, ale také schopnost empatie a hlavně kultivovanost jsou důležitými atributy člověka.

Na závěr si dovoříme jistou nadsázku: „Buďme hrdí na to, že patříme do lidského rodu a nesnažme se opět vrátit na stromy.“

Literatura

- BENDL, S. *Prevence a řešení šikany na škole*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2003. 197 s. ISBN 80-86642-08-9.
- HRABAL, V. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 199 s. ISBN 80-04-22149-1.
- KALINA, K. a kol.. *Drogy a drogové závislosti 1 a 2: Mezioborový přístup*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003, 319 s. ISBN 80- 86734-05-6
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 256 s. ISBN 80-7178-513-X.
- LICKONA, T. *Educating for character. How our schools teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books, 1992.
- Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Praha: MŠMT, 2007.
- ŘÍČAN, P.; JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 155 s. ISBN 978-80-247-2991-6.
- SVOBODA, J. *Prezentace: Efektivní zvládání krizových situací u dětí a mládeže*. Budkov: ZŠ a MŠ Budkov, 5. 3. 2010, prezentace ke školení, dotazník Zjišťování šikany v konkrétní školní třídě.
- ŠVARCOVÁ, E. *Výbrané kapitoly z etopedie a sociální patologie*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 162 s. ISBN 978-80-7041-959-5.
- ŠVARCOVÁ, E.; ČAPEK, R. *Pro prevenci sociálně patologických jevů*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. 79 s. ISBN 80-7041- 425-1.

MAPPING DIFFERENT METHODS OF BULLYING

Abstract: The paper with the results of an investigation of bullying uses several methods in a small family-type school. There is allways an aggressor, a victim and an enviroment in which this phenomnom takes place and where relations between students aren't the way they should be. Based on questionnaire survey on the students of a choosen school, the actual presence of bullying, studen's approach to this problem and their opinion on an eventual solution will be found out. Part of the contribution is a comparison of the results found by different methods.

Key words: methodology, bullying, peer group, research, relationships in the classroom

LATENTNÁ AGRESIA V PROSTREDÍ ŠKOLY

Barbora KOVÁČOVÁ

Abstrakt: Text príspevku charakterizuje špecifiká latentnej agresie, o ktorej možno hovoriť ako o ďalšej zo známych foriem agresívneho správania (verbálnej a brachiálnej). Konkrétne poníma skrytú agresiu ako formu agresívneho správania, ktorá úmyselne poškodzuje a ohrozuje predovšetkým sociálne vzťahy. Taktiež hovoríme o priamej skrytej agresii („Nepozvi ho na oslavu!“) alebo o nepriamej latentnej agresii („jednoducho si ho nevšímam“). Zároveň prezentuje konkrétne formy skrytej agresie v živote žiaka „s odlišnosťami“ v špecifickom školskom prostredí. Jednotlivé snímky sú podložené výpoveďami samotných účastníkov agresívneho konania s doplnením o participačné pozorovanie.

Kľúčové slová: latentná agresia, priama a nepriama latentná agresia, dieťa s »odlišnosťou«

1 Úvod

Existencia fyzickej a verbálnej agresie v prostredí škôl je už akousi normalitou, dokonca sa formuje (alebo »vynára« na povrch?) tzv. alternatívna agresia, ktorej dosahy sú minimálne tak účinné ako pri oboch spomenutých formách.

Prítomnosť alternatívnej formy agresie je pravdepodobne dôsledkom všeobecného trendu vzájomného správania sa ľudí v spoločnosti, na všetkých úrovniach spoločenských kontaktov. Na rozdiel od spomenutých foriem agresie (konkr. verbálnej, brachiálnej) má alternatívna forma agresie vyššiu mieru poškodzovania sociálnych vzťahov podnecujúcich sociálnu izoláciu, sociálnu exklúziu či sociálnu diskrimináciu dieťaťa s »odlišnosťou«. Každé dieťa, ktoré ponímame v kontexte skupiny detí s postihnutím, narušením a ohrozením (Lechta et al., 2010), je v inkluzívnom procese dieťaťom s »odlišnosťami«. V danej skupine sú zaradené aj deti a mládež z národnostných menšín, s odlišným materinským jazykom, z menej podnetného prostredia, nadané deti a i. Taktiež súčasťou spomenutej skupiny sú deti s odlišnými telesnými dispozíciami dotýkajúcimi sa farby očí, tvaru uší, výšky či hmotnosti, odlišným rodinným či materiálnym prostredím z pohľadu výchovy a i. (Holúbková, Jiráňková, 2009; Leonhardt et al., 2007).

Ktorákoľvek z alternatívnych agresíí (konkr. relational agresion, tzv. skrytá agresia, sociálna agresia, nepriama agresia), je agresiou, prostredníctvom ktorej nemôže

agresor z (ne)špecifického dôvodu svoje agresívne konanie uskutočniť prostredníctvom fyzickej alebo verbálnej aktivity. Ide o »umenie« emocionálno-sociálnej devastácie človeka iným, bez toho, aby vzniknutá situácia bola konfrontovaná face to face.

Daným textom máme tendenciu prezentovať poznatky o výskyte alternatívnej formy agresie, konkr. latentnej agresii, v prostredí materských škôl s prelínaním do 1. a 2. ročníka základných škôl.

2 Niekoľko poznatkov o latentnej agresii (súčasť vstupu do problematiky)

Akceptáciou dieťaťa s »odlišnosťami« do inštitucionálneho zariadenia a jeho začlenenia do kolektívu možno zaznamenať variabilnú škálu správania voči spomenutému dieťaťu. Analýzou reakcií sa možno domnievať, že začiatky formovania latentnej (skrytej) agresie voči »odlišnosti« začínajú v materskej škole (samozrejme ak nepočítame ranú výchovu dieťaťa v rodine, pozn.).

Skrytá agresia je špecifickou formou agresívneho správania s cieľom poškodiť konkrétnu osobu prostredníctvom premyslených (skryto prezentovaných) stratégií v (pred)školskom prostredí. Vychádzajúc z klasifikácie skrytej agresie z práce Björkqvistovej, Östermanovej a Kaukiaina (1992) považujeme za potrebné spomenúť dve základné skupiny skrytej agresie, ktorými sú: sociálna manipulácia a »racionálne pôsobiaca« agresia. Ich výskyt či miera uplatnenia v rovesníckych skupinách, v ktorých sa vzdeláva dieťa s »odlišnosťou«, vyžaduje dlhší proces empirického skúmania.

Sociálna manipulácia je súčasťou prvej skupiny skrytej agresie, ktorá prezentuje ubližovanie uskutočňujúce sa bez osobného kontaktu. Útočiaca (ubližujúca) osoba má snahu škodiť inej osobe prostredníctvom manipulácie iných účastníkov sociálnej skupiny.

Brestovanský (2009, s. 109) hovorí o narúšaní sociálnej pohody napádaného (obete). Skrytý agresor zostáva v anonymite, s vedomým vyhýbaním sa priamej interakcii s obeťou.

Prikladmi sociálnej manipulácie vo všeobecnom kontexte môže byť (Kováčová - Adamík Šimegová, 2010):

- a) ohováranie s konkrétnymi a oficiálne nepodloženými informáciami,
- b) prezentácia výhrad v náznakoch, poznámkach bez priameho obvinenia/ poukázania
- c) navádzanie k činom alebo aktivitám, ktoré majú poškodzujúci charakter voči osobe vystupujúcej v pozícii obete.

Druhá skupina skrytej agresie je charakteristická snahou ubližovať (zraňovať) prostredníctvom maskovanej racionálnej argumentácie, nazývanej tiež ako tzv. »racionálne pôsobiaca« agresia. Pri odhaľovaní spomenutej formy je nutné vziať do úvahy emocionálne prežívanie obete, nakoľko ide o podobu, ktorú (ne)možno zjavne považovať za agresiu. Konanie útočníka je neférové a poškodzujúce.

Prikladmi vo všeobecnom kontexte môže byť:

- a) prehnaná kritika voči určitej osobe,
- b) spochybňovanie spôsobu uvažovania či riešenia problému,
- c) umiestňovanie predmetov hanlivého charakteru na verejnom mieste zo snahou

- d) vytváranie prekážok v zmysle sociálnych vzťahov (Kováčová, Adamik, Šimegová, 2010).

2.1 Latentná agresia od materskej školy

Výskyt latentnej formy agresie možno zaznamenať už v prostredí materskej školy. »Odovzdávať« repliky, komentáre negatívnej polarizácie voči konkrétnemu dieťaťu s »odlišnosťou« sa zvyčajne realizuje sprostredkované. Sprostredkovateľ, resp. osoba, ktorá tlmočí, resp. posúva tok informácií, vykonáva danú činnosť (ne)dobrovoľne, vstupuje do pozície asistenta agresora (tzv. tlmočníka). Jej úlohou je verbalizovať skryté tendencie jednotlivca či skupiny voči dotknutej osobe s »odlišnosťou«.

Príklad 1: Miňa neber!

Jakub: „A Miňa so sebou neber! Dobré? Niečo si vymysli, aby bolo dobré.“ O.K.!

René: Hlavou prikývne na znak súhlasu.

Jakub: „Sme kamoši,“ poklepe ho po pleci a pokračuje: „lebo sa hráme spoločne, že?“

René: hlavou prikývne na znak súhlasu.

Možno hovoriť o jednostranne vedenom dialógu, o sociálne poškodzujúcom správaní, o vytváraní predsudkov voči »odlišnosti« ako takej s tendenciou do budúcnosti. Charakteristickými črtami skrytej (latentnej) formy agresie sú vzťahy a latencia (maskovanie, utajovanie a potlačanie).

Príklad 2: S Lenkou sa nehráme!

Patrik: (...) „my sa hráme, že tak akože nie je. Vieš?“ vysvetľuje 6-ročný chlapec pani učiteľke. Snaží sa objasniť situáciu, prečo sa s Lenkou (mimochodom miešankou, pozn.), odmietajú hrať...

Pedagóg: „Nie, nerozumiem tomu, akože tam nie je, napriek tomu, že tam vedľa Teba stojí?“ spytuje sa učiteľka.

Patrik: „Hej, Lucka stojí, tam stojí“ (ukáže na miesto na koberci), ale „my sa hráme spolu, bez nej, tak, lebo ona tam akože nie je! Vieš!“...

Agresívne tendencie latentnou formou v neprospech dieťaťa s »odlišnosťou« sú typické sociálnym vylúčením (exklúziou). Exklúzia pre samotné dieťa s »odlišnosťou« znamená postupné oslabovanie vzájomných sociálnych väzieb. Pri oslabovaní vzájomných väzieb a kontaktov sa formuje deprivačná skúsenosť, ktorá je dieťaťu s »odlišnosťami« »predkladaná« multidimenzionálnymi spôsobmi konania a správania účastníkov marginálnej skupiny. Sociálne vylúčenie je Berghamom (1995) ponímané ako dôsledok zlyhania spoločnosti, nie zlyhania jednotlivca. Z autorových vyjadrení (ibid.) jednoznačne vyplýva, že spoločnosť je komplexne po každej stránke (politickej, ekonomickej, sociálnej a i.) v tomto čase neinkluzívna. Odôvodňuje to tým, že jedinci s »odlišnosťami« nemajú počas sociálneho vylúčenia uspokojované potreby sociálnych kontaktov a sociálnej akceptácie.

2.2 »Toho, tu nechcem«

Celý proces »neagresívnych« stratégií má začiatok v negatívne verbalizovaných poznámkach (angl. *backbitting*), ktoré sa kryštalizujú na základe správania sa dieťaťa s »odlišnosťou« v kolektíve.

Podľa Crika a Grotopera (1995, s. 29) relational aggression zahŕňa nielen nepriame, ale aj priame útoky voči konkrétnym osobám. Pre názornosť uvádzame reálne repliky zo školského prostredia.

a) nepriamy útok voči dieťaťu s fyzickou »odlišnosťou« v skupine detí predškolského veku.

- *Toho tu nechcem, ale jemu to nepovedzte! Nebudeme sa s ním hrať, lebo nám bude zavadzať, a... (...) nebude sa nám dobre hrať. A my sa chceme dobre zahrať, že?*

- *Majko, pod' sem! Ty si náš kamarát! Podrž mi toto tu... (Janko podáva Máriovi časti stavebnice, s ktorými sa hrajú v piesku). Už máme obsadené, už nikoho neberieme, odíďte! Prosím zoberte aj mňa, pokúša sa Kamil obmäkčiť Janka. (Janko sa otočí chrbtom od rozprávajúceho Kamila, tváriac sa, že ho nepočul). Bojujeme! Pozór!*

b) priamy útok voči dieťaťu s »odlišnosťou« v skupine detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou.

- *Nemôžeš sem prísť, rozumieš, keď sa hrám ja s mo-ji-mi kamarátmi!*

Stratégie latentnej agresie sú typické podmieňujúcimi výrokmi typu - *s tebou sa hrať nechcem, lebo Jojo povedal... alebo... s ním sa hrať nebudeme*, ktoré zachytávajú popis latentného konania voči osobe s »odlišnosťou«. Taktiež aj správanie typu nič som nepočul je súčasťou latentnej agresie.

2.3 Záměna mena za nálepku (proces labellingu v príkladoch)

Najpálčivejším problémom v školách (materských aj základných) v kontexte s inkluzívnym trendom je pretrvávajúce stigmatizácie a »labellingu«, ktoré považujeme za súčasť skrytej agresie.

Skrytou formou možno poukázať na »inakosť« konkrétneho dieťaťa. Dieťaťu tak (ne)vedome prezentujeme možnosti či variabilitu spôsobov diferencovania, diskriminácie voči »odlišnosti«. (Nevedomé) Gestá v podobe vysmievania sa, či ironizovania zo strany dospelých, detí či iných účastníkov sú »živnou pôdou« pre upevnenie nálepky, následnej exklúzie do špecifického priestoru. Komentáre detí typu *S tebou sa nehráme! Choď preč! Ty tu nesediš!* predchádzajú samotným nálepkám. Označenie (nálepkovanie) konkrétneho dieťaťa (tzv. »nálepka« alebo »etiketa« typu chudiatko, krivý jazyk a i.) sa prepojí s predsudkami negatívneho charakteru, s ktorými sa dieťa postupne stotožní.

Příklad 3: V šatni

Pedagóg: Kubo, tam nechod', kričí pani učiteľka.

Jakub: Ja nie som Kubo, ale Kubko (namieta dieťa).

Pedagóg: Keď robíš zle, tak si Kubo! (uzavrie dialóg pani učiteľka). (...)

Pedagóg: Zase? Si sprostý, nerozumieš? Povedala som, sed' na zadku...

Deti sediace na lavičke v šatni počujú, že Jakub nie je len Jakubom, a »prilepia si« k jeho menu aj pejoratívnu »nálepku«... na druhý deň v triede počuť – sprostý Kubo,... a všetci vedia, kto ním je. Deti, ktoré neboli v ten deň v šatni, si »nálepku« osvoja bez toho, aby vedeli za akých okolností vznikla. Nálepky (prostriedky nepriamej agresie) sú krokom k výskytu priamych verbálnych agresívnych prejavov (vysmievanie, fyzické napádanie a i.).

Nezáleží na tom, či nálepku dieťa získalo priamou či nepriamou skúsenosťou, daná forma predsudku voči »odlišnosti« bola okolostojacim deťom jasne sprostredkovaná. Deťom sú objasnenia či vysvetlenia týkajúce sa »odlišnosti« málokedy racionálne vysvetlené. Z toho dôvodu aj predstavy detí o »odlišnosti« majú skreslený charakter, pre dieťa sa stávajú v danom momente pravdou. Preto aj nálepky napr. k diagnózam *mentálne postihnutie, poruchy správania či psychické ochorenie, ktorým je špecifické*

dieťa s »odlišnosťami« v (pred)školskom kolektíve akoby vopred predurčovali k stigmatizácii s dosahom na sociálnu exklúziu.

Priklad 4: Zlý chlapec

Pedagóg: „Do tejto triedy chodia len detičky, ktoré poslúchajú“ hovorí pani učiteľka po kratšom rozhovore s učiteľkou z vedľajšej triedy. Počula som dobre, že niekto dnes neposlúchal? (s otázkou sa pedagóg otáča na deti stojace v rade).

Deti: „Milóóššš“, kričia deti a prstom ukazujú na osloveného chlapca, ktorý sa krčí na konci radu.

Pedagóg: „Táák, Miloš pod' sem! Ty si ten zlý chlapec (pozn. v skutočnosti ide o dieťa s odbornou potvrdenou hyperaktivitou)?... dobre, hm, postav sa sem (ukazujúc na lavičku), aby sme všetci videli, ako vyzerá zlý chlapec“.

Uvádzanie tzv. diagnostických nálepiek (ktoré sú vo všeobecnosti považované za škodlivé) podľa empirických údajov Fernalda, Williamsa a Droschera (1985) dokazujú, že v súvislosti s labellingom vznikajú okrem negatívnych (škodlivých) vplyvov aj vplyvy pozitívne. Výsledky demonštrujú skutočnosť, že ľudia reagujú na »nálepky« rôznorodo v závislosti na tom, či mali možnosť pozorovať jedinca s »odlišnosťami«. Samotné »nálepky« bez priamej skúsenosti s aktivitou jedinca s »odlišnosťou« vyvolávajú záporné tendencie v posudzovaní či porovnávaní s majoritou.

Pedagóg môže prostredníctvom kognitívnej reštrukturalizácie (pozn. príklonová stratégia copingu) meniť význam záťažovej situácie s výskytom latentnej agresie, s ktorou sa dieťa s »odlišnosťou« stretáva v detskom kolektíve.

Priklad 5: Okuliarnička I.

Deti: Okuliarnik indický, haha, Okuliarnik indický (počuť z centra vyspevovať viaceré hlasy detí). Okolo pozorovateľa prebehne dievča. S naznačeným prstom na perách mi gestikuluje, aby som bola ticho.

Deti: Kde si?? Okuliarnička?... deti chvíľu dievča hľadajú, nakoľko sú neúspešné vracajú sa k výtvarnej činnosti... (...) na krik zareaguje učiteľka.

Pedagóg: Deti pod' te sem, (...) kto mi vie povedať, čo znamená okuliarnik indický? Nikto? (...) Predstavte si je to had, zajtra donesiem obrázok a spoločne si hada namaľujeme (deti sú prekvapené a vykrikujú zvedavé otázky)...

Prvotným procesom v minimalizácii výskytu a používania nálepiek je pedagógovo postrehnutie situácie, správna reakcia a uchopenie problému v danom čase. Pedagóga považujeme za prvotného iniciátora v objasňovaní situácie. Stratégiou pedagóga je premyslene vysvetliť význam pojmu (použitej nálepky) dôsledky tak, aby deti pochopili, o čo v danej situácii ide.

Priklad 6: Okuliarnička II.

... po zodpovedaní otázok o hadovi sa učiteľka vracia k prvotnej príčine vzniku dialógu.

Pedagóg: A Miška sa na hada podobá? (deti krútia hlavami rozličnými smermi). Dáška, prečo Mišku tak voláš? Veď ona sa volá Miška. A ty si Dáška. Či chceš byť klokanom? (deti si zakrývajú ústa a smejú sa). Dáška skloní hlavu... po chvíli prehovorí...

Dáška:... nosí okuliare, a preto je okuliarnička.

Pedagóg: Aj ja nosím okuliare, takže som tiež okuliarnička?

Dáška: (po chvíli mlčania odpovedá)... ty si pani učiteľka Martinka.

Pedagóg: Vidíš, a ona je Miška. Nemôžeme používať slová, ktoré nepoznáme.

Nepostrehnutie či bagatelizovanie nálepky môže mať tvrdšiu »dohru«. Spočiatku sú to »nevinné« pomenovania (latentná podoba), neskôr ich legalizácia je oficiálnym stanoviskom celej skupiny (otvorená podoba).

Deti sa stretávajú s komentárom dospelých typu: Neplač, to je len hra. To povedal len tak, nič si z toho nerob? Z toho vyrastieš, aj ja som mala prezývku a som tu! Ignoruj ich, potom ich to prestane baviť? Nálepky, ktoré dieťa získa od iného dieťaťa, sú prehliadané zo strany dospelých.

Příklad 7: Lopúchovec

Pedagóg: „Toto sa volá ako?“ Janko, povedz a dokresli sem do druhej tváričky, čo tam chýba“.

Janko: „To sú oči s čiarkami“.

P: „Tie čiarky sú... mihalnice“, všetci zopakujeme a ukážeme na sebe mihalnice.

Deti: Mihalnice (zaznie triedou zborovo). (...)

P: „A ešte nám chýbajú?“ „No, Jojo povedz a dokresli!“

Jojo: „To sú lopúchy, Majove a má ich špinavé, fúuj!“

P: „To má od narodenia, a nekomentuj, mal si len povedať, ako sa tá časť tváričky volá.“ Takže...

Jojo: „Ušo-lopúchy“.

Tým, že pedagóg akceptoval »nálepku«, nepriamo podporil neprijatie dieťaťa s (novo)vytvorenou nálepkou. Správanie detí môže pedagóg svojím konaním podporiť aj prostredníctvom poznámok, podceňovania alebo nevhodného poukázania na samotnú odlišnosť. »Nálepkované« dieťa sa nechcene dostáva do priestoru sociálnej izolácie, kedy sa zvyčajne daná situácia končí preradením dieťaťa do inej inštitúcie, tým aj do iného kolektívu, v ktorom sa proces exklúzie cyklicky opakuje. Čím viac inštitucionálnych pobytov dieťa s »odlišnosťami« absolvuje, tým viac sa »zapuzdruje« v podobe nedôveryčivosti voči okoliu.

3 Záver

Deti medzi sebou vytvárajú a akceptujú variabilnú škálu vzťahov od priateľských až po nepriateľské prejavujúce sa (nielen) agresiou, nenávisťou či vzájomnou nevráživosťou, ktorú mnohokrát v začiatkoch skrývajú. Latentná forma agresie nie je len »zbraňou« ženského pohlavia(!), na základe pozorovaní a rozhovorov s pedagógmi majú spomenutú formu agresie v obľube obe pohlavia.

Nakoľko sa s agresiou stretávame v rozličných prostrediach a priestoroch považujeme za dôležité venovať zaznamenávaným prejavom agresívneho správania primeranú pozornosť, mimo iného so snahou (roz)poznať etiológiu a vytvoriť možnosti na aplikáciu (realizáciu) profylaktických príp. už vytvorených intervenčných prístupov predovšetkým zachytávajúcich skryté podoby agresívneho správania.

Literatúra

- Alternatívna agresia. [cit. 2009-04-02]. Dostupné na: www.kcsarc.org/nForProfessionals/AlternativeAggression.pdf
- BERGHAM, J. Social Exclusion in Europe: policy context and analytical framework. In Room, G. (ed.) *Beyond the Threshold: The measurement and analysis of social exclusion*. Bristol: The Policy Press, 1995.
- BJORKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K.; KAUKIANEN, A. The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In BJORKQVIST, K.; NIEMELA, P. (eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression*. San Diego: Academic, 1992.
- BRESTOVANSKÝ, M. Riešenie a prevencia skrytej agresie pedagogikou etickej výchovy. In PHILIPPOVÁ, L.; JANOŠOVÁ, P. (eds.) *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Praha: Tribun EU, 2009. s. 107–118. ISBN 978-80-7399-857-8.
- CRICK, N. R. Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. In *Development and Psychopathology*, 1998, č. 7, s. 313–322.
- CRICK, N. R.; GROTPETER, J. K. Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 1995, r. 66, č. 5, s. 710–722.
- FERNALD, Ch. D.; WILLIAMS, R. A.; DROESCHER, S. D. Actions speak louder...: Effects of diagnostic labels and child behavior on *perceptions of children*. *Professional Psychology: Research and Practice*. r. 16, č. 5, 1985, s. 648–660. ISSN 0738-0151.
- HOLÚBKOVÁ, K.; JIRÁNKOVÁ, H. Úvodný text k problematike termínu „mentálne postihnutie“. Reč ako nástroj sociálneho začlenenia. In *Revue liečebnej pedagogiky* – profesný časopis PRO LP Asociácie liečebných pedagógov, roč. III, č. 5, 2009, s. 6–9. ISSN 1337-5563.
- KOVÁČOVÁ, B.; ADAMÍK-ŠIMEGOVÁ, M. Dopady skrytej agresie na žiaka s „odlišnosťami“ v priestore školy. Prezentácia referátu na Medzinárodnej konferencii Etika vo viedach o výchove, sekcia Morálka v živote školy, dňa 10.2.2010.
- LEONHARDT, A.; LECHTA, V.; SCHMIDTOVÁ, M.; KOVÁČOVÁ, B. Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp a politikum. In: *Efeta*, roč. XVII, č. 2, 2007, s. 2–4. ISSN 1335-1397.

LATENT AGGRESSION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract: The papers in this special issue define latent aggression in the school environment as distinct from both verbal and physical aggression. Specifically, relational aggression is a form of aggressive behavior that intentionally damages, or threatens to damage, a relationship. This definition broadly includes both direct latent aggression, e.g., telling a peer that you will not invite her to your party, and indirect latent aggression, e.g., ignoring the peer. Contribution deals and presents concrete forms of relational aggression specified on victim - “different” student in concrete school setting. Single images are supported by discourses of bullying actors supplemented by participating observation.

Key words: latent aggression, direct latent aggression, indirect latent aggression, children with differences

ANALÝZA INTERAKCE V OHNISKOVÉ SKUPINĚ (NA PŘÍKLADU VÝZKUMŮ KVALITY ŽIVOTA)

Tomáš SVATOŠ

Abstrakt: *O výzkumy kvality života se badatelé zajímají nejen u dospělých respondentů, ale stále více oslovují děti a mladistvé. Velkým problémem je, jak získat validní data od nedospělých jedinců. Obvyklou praxí je diskuse v ohniskové skupině a následná analýza. Kromě kvalitativních znaků popisované kvality života je zajímavé sledovat, jak se do interakce zapojili respondenti, jak moderátor a v jakém podílu. Příspěvek ukazuje na využití interakční analýzy dění v ohniskové skupině z videozáznamu a pokus o interpretaci výsledků.*

Klíčová slova: *výzkumy kvality života, ohnisková skupina, kategoriální systém, interakční analýza, komunikační aktivity*

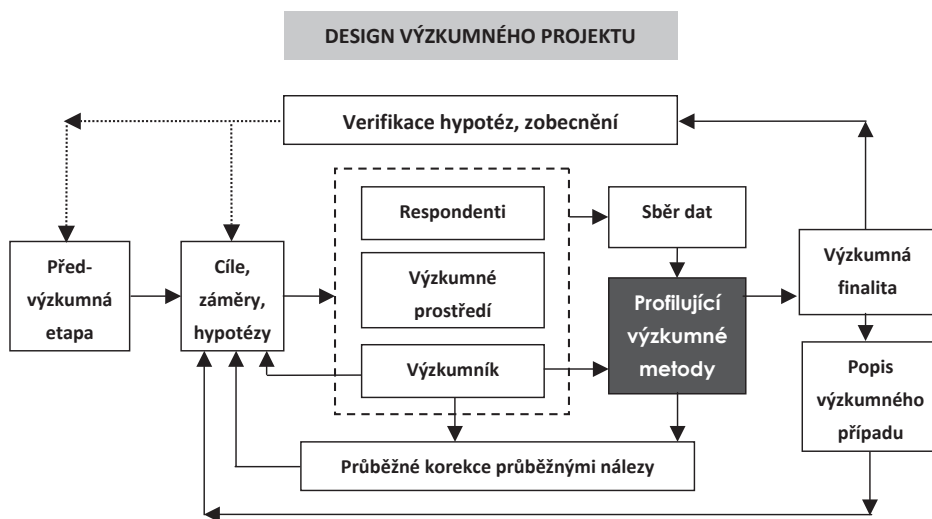
A) Metodologický kontext

V mnoha vědních disciplínách se zejména v poslední dekádě stále častěji vynořuje pojem „kvalita života“, a to jak v teoretických, tak výzkumně aplikačních souvislostech. Je příznačné, že se k tomuto mnohadimenzionálnímu fenoménu hlásí každá věda po svém a svým pojmovými nástroji.

Naším záměrem bylo nejbližší pojetí „kvality života“ **v sociálně psychologickém kontextu**, a to ještě redukované na jeho vnímání jedinci středního školního věku. Snažili jsme se poznat žákovské porozumění vlastnímu životu (*appreciation of life*), v triádě: být – někam patřit – o něco usilovat (někam směřovat). Ve finalitě jsme chtěli po svém přispět k posílení poznatků o tzv. hierarchicky uspořádaných modelech aspektů kvality života – tentokrát na základě postojů a chápání „náctiletých“ respondentů.

Již z počátku jsme si uvědomovali metodologické obtíže plynoucí z práce se specifickou vrstevnickou skupinou. Respondenti většinou nebyli schopni **autonomní verbalizace** tématu, proto jsme propracovali metodologii na bázi **ohniskové skupiny** tak, aby byla stimulační i procesuální zároveň. Kvantitativní analýzy směřovaly k identifikaci indikátorů kvality života a jejich hierarchické konstrukci. Dění ve focus group jsme zpracovali **z procesuálního pohledu** (vytvořili jsme odpovídající kategoriální systém se softwarem) a zajímali jsme také o **kvalitativní analýzu** interview v ohniskové skupině metodou trasování proměn a shluku obsahu.

Právě kvalitativní metodologie byla pro nás relativně novým územím, od jejího zvládnutí jsme očekávali pozitivní výzkumné posuny. Vycházeli jsme ze zkušenosti, kterou si kvalitativní metodologie již vydobyla ve výzkumných projektech, především v současných sociálních vědách. Nicméně usilovali jsme o komplexnější výzkumný záběr, který **obě metodologie spojuje v jedno badatelské úsilí**. Rozdíly mezi kvantitativními a kvalitativními postupy je možné zestručněně vyjádřit následovně:



Obr. 1: Pokus o komparaci KVL a KVN výzkumu

Stručný komentář:

Výzkumy na bázi kvantitativní metodologie (KVN) obvykle začínají (po stanovení cílů, metodologie a predikátů) **předvýzkumnou etapou**, která má za cíl ověřit a „vyladit“ celkový výzkumný projekt – včetně zpracování prvních dat ověřeného očekávání. U kvalitativní metodologie (KVL) předvýzkum postrádá smysl, protože jeho procedura je již výzkumnou procedurou „ve všim všude“. Také se jen **obtížně definují očekávání** a rysující se výstupy, na rozdíl od výzkumů s využitím KVN metod. Podstatný rozdíl je také v tzv. charakteristice respondentského vzorku; u kvantitativně orientovaných šetření jde o nalezení optimálního (statisticky charakteristického) počtu respondentů, u druhé metodologie naopak je **předmětem zájmu lidský jedinec**. Rozdílná je také **pova-ha dat**: v prvním případě (KVN) jde o zachycení výskytu sledovatelných a měřitelných aspektů (a jejich sumarizaci a interpretaci), u kvalitativních šetření se jedná o popis subjektivně pojímaných proměnných – bez nároku na větší zobecnění či generalizaci. Více se jedná o **vysledování postojů a názorů** než o statistickými postupy vyprecizované vztahy a závislosti. Svůj význam tu také hrají kontextové proměnné a jejich působení na sledované případy. Zřejmě nejvýznamnější odchylky sledujeme v **použití metodologií**. Kvantitativní postupy těží z výzkumné tradice a primárním postupem je **dedukce**. Naopak kvalitativní metodologie je především **induktivní** a přináší do zaběhlých výzkumných procedur relativně nové postupy a formy. Zaměřenost na jedince a jeho názory (prožívání,

postoje) se velmi často zkoumá metodami na bázi sledování komunikace a nejčastěji uváděné je tzv. interview v **ohniskové skupině** (synonymicky focus group).

Protože i naše cesta za poznáním dětského pojetí kvality života byla spojena s analýzou dění v ohniskové skupině, bude následující text věnován detailnějšímu pohledu na tuto výzkumnou formu.

B) Ohnisková skupina – zajímavá výzkumná forma

Jedná se o výzkumnou situaci, ve které výzkumník (v roli moderátora) určuje zaměření diskuse a jejím ohniskem je předem zvolené a etablované téma. Zájemem je sledovat proměny „ohniskového“ tématu v závislosti na skupinové interakci. (Volně podle Gavory 2006, Ježka a kol. 2006 a Pelikána 1998). Ukazuje se, že navzdory velkému rozšíření metody je její podstata mnohdy zkreslována do nekonkrétního tvaru. Také mnohé výzkumné studie v metodologii obvykle uvádějí jen práci „s ohniskovou skupinou“, aniž by ji více přiblížily a charakterizovaly. Proto jsme se rozhodli „seskupit“ nám dostupné poznatky o této metodě a poté načrtnout její konkrétní užití při výzkumu dětského pojetí kvality života.

B.1 Několik pohledů na proceduru „focus group“

Je zajímavé, nicméně nepřekvapující, že s ohniskovými skupinami (ve smyslu zjištění postojů a názorů) pracují nejen exaktní výzkumná šetření, že se také dostávají do povědomí širší veřejnosti při jiných příležitostech. Máme na mysli kupř. marketingová šetření uvnitř organizace i mimo ni, zjišťování názorů a preferencí zákazníků při prodeji výrobků nebo spotřebních technologií apod.

Také širší (či reprezentativnější) šetření ve společnosti či mezi sociálními skupinami se neobejde bez využití diskuse v ohniskové skupině. Ukazuje se, že i těchto případech se rysují nejméně dvě základní podoby: tzv. „easy group“ a „focus group“. I tady rozhoduje záměr šetření a pokud jde „jen“ o dialogickou podobu ve tvaru otázka – odpověď, pak si tato šetření vystačí jen s prvně uváděnou podobou (viz informace Factum Invenio /www.factum.cz/ a další).

Marketingová a sociologická šetření vnesla do výzkumů prostřednictvím focus group ještě jeden zajímavý prvek. Organizátoři a zadavatelé těchto šetření se zabývali myšlenkou, zda je z metodologického pohledu významnější organizovat šetření tzv. „face to face“, nebo zprostředkovaně, např. po telefonu či v podobě videokonference. (Odkazujeme na práci G. Silvermana, dostupnou na: <http://www.mnav.com/onlinetablesort.htm>). Podle očekávání je větší validita získaných dat připisována přímému kontaktu s respondenty. Na stranu druhou jsou mediálně zprostředkovaná šetření dynamičtější, rychlejší a nelze jim upřít i ekonomický efekt.

Seznámíme-li se s pojetím ohniskové skupiny jako nástroje (nejen) kvalitativní metodologie, zjišťujeme, že přes různá vymezení a úhly pohledu se mnozí autoři v mnohém shodují. Masivním znakem je **komunikačnost** a **interaktivita** umocňovaná specifickou rolí moderující osoby. Přitom se opakovaně zdůrazňuje, že interakce v ohniskové skupině je prostředkem k získání takových údajů, které nebylo možné získat žádným jiným metodickým nástrojem. V této souvislosti připomeňme některé reprezentativní názory a teoretická pojetí focus group, jak je sledujeme v odborné literatuře.

Jednoznačná shoda panuje v názoru, že jde o výzkumný nástroj na **komunikační bázi**. Připomeňme např. Morgana (2001), který o focus group hovoří jako o skupinovém rozhovoru a dodává, že více než o klasický dialog ve smyslu výměny otázek badatele a odpovědí respondenta se jedná o interakci uvnitř respondentské skupiny. Diskuse nad tématy je zásadně ovlivněna specifickou rolí moderátora.

Gavora ve své práci (2006) řadí ohniskovou skupinu mezi **dialogické výzkumné postupy** a blíže ji označuje jako interview s ohniskovou skupinou. V obvykle 5–10členné skupině se sleduje komunikace mezi respondenty a cílem je „prodiskutovat“ společné téma a přitom vysledovat komunikační aktivitu jednotlivých členů skupiny. Již jsme zmiňovali specifickou roli moderátora; k té autor uvádí regulující i urychlující funkci (má získávat respondenty k dialogu, klást vesměs otevřené otázky a nedirektivně posouvat téma potřebným směrem). Gavora se také věnuje dynamice interakce v ohniskové skupině. Finalitou by mělo být dosažení tzv. synergického skupinového efektu, tzn. vícesměrného dialogu, v němž role moderátora ustupuje do pozadí a naopak iniciativu přebírají samotní respondenti.

Interakce a komunikace v ohniskové skupině je jen obtížně předvídatelná a má zcela individuální podobu, danou mnoha okolnostmi subjektivní povahy. Aby bylo možné dílčí produkty konverzace v čase nezávisle analyzovat, pořizuje se obvykle auditivní nebo audiovizuální záznam dění ve skupině. Na výhodnost „televizní konzervy“ pro další výzkumné rozbory poukazuje mimo jiné Nielsen (1997): uvádí mj., že dialog v ohniskové skupině často odhalí spontánní reakce a myšlenky jednotlivých členů skupiny, umožní sledovat skupinovou dynamiku a mnohdy odkryje nepředvídatelné problémy a vztahy.

Dalším charakteristickým rysem, na kterém se téměř všichni autoři shodují, je konstatování, že interakce a komunikace ve ohniskové skupině by **neměla vést unifikovanému pohledu na diskutované téma**. Nejde o to, aby se diskutující dohodli na společném přístupu k tématu, cílem naopak je zachovat si individuální vidění, interpretovat vlastní názory a postoje před ostatními i umět je zdůvodnit. Opět připomínáme nezastupitelnou roli moderátora-profesionála, který by měl generalizujícím tendencím taktně bránit, a naopak hájit a rozvíjet svobodnou interpretaci osobních postojů.

Se základními charakteristikami focus group se můžeme setkat také na internetových encyklopedických zdrojích, např. na: <http://www.webcredible.co.uk/>, www.exnet.iastate.edu nebo http://cs.wikipedia.org/wiki/Focus_groups.

B.2 Ohnisková skupina v detailním pohledu

Sledujeme-li, co a jak „se napsalo“ o tématice ohniskové skupiny – coby výzkumné formy, zjišťujeme, že jde o poměrně nesourodý inventář poznatků, z nichž některé jsou velmi detailní a propracované, a jiné naopak jen kusé a sporadické. Záměrem dalšího textu bylo pokusit se o jejich „seskupení“ a utřídění tak, aby bylo možné vyčlenit **charakteristické znaky** této výzkumné metody. Záměry vyústily do Tab. č. 1, k níž přísluší následující komentář.

O přípravě na šetření v ohniskové skupině se v literatuře obvykle mnoho nehovoří. Spoléhá se na to, že procedura je „dostatečně známa“ a nezasluhuje nějaké bližší upřesnění. Druhým důvodem je spojení pre-fáze s celkovou přípravou výzkumného projektu jako takového. Základní a jednoznačně **preferovanou formou** je šetření v přímém

osobním kontaktu (tedy tváří v tvář); ostatní mediální podoby jsou cíleny jiným než výzkumným směrem.

Tab. 1: Procedura focus group a její základní charakteristiky (Svatoš, 2008)

Aspekt	Procedura focus group (ohnisková skupina)					
Organizace	Cíle, aktéři, strategie, výzkumná forma		Výběr moderátora a specifikace jeho role		Technické a technologické podmínky	
Výzkumná forma	„Tváří v tvář“ (autentická přímá komunikace)		Po telefonu (zprostředkovaná auditivní komunikace)		Videokonference (zprostředkovaná AV komunikace)	
Prostředí	Sociální klima, volba dne a hodiny		Fyzikální parametry prostředí (rozmístění...)		Potřeby (jídlo, pití, přestávky...)	
Průběh	Příprava (strategie a organizace)	Iniciace („lámání ledu“, posilování)	Interakce (otázky, odpovědi, synergie)	Vizualizace (flip chart, přestávky)	Finalita (fixace získaných významů)	Analýza dat (postupy kval. metodol.
Téma	Uzavřené (klíčová slova, symbolické pojmy a vše „okolo“)		Polotevřené (zřejmá tematická linie bez jasných limitů)		Otevřené (vývoj postojů – vztahů, vynořování významů)	
Aktéři	Moderátor (M)		Respondenti (RR)		Převažující interakce	
	Profesionalita, etika, metodologická zblhlost, komunikativní a interakční dovednosti, nalezení velkých myšlenek a jejich rozvoj, nonverbální porozumění, nedirektivní přístup, zpětná vazba, komunikační taktika a strategie...		Typ skupiny (smíšená x homogenní), výběr a počet, umístění, osob. charakteristiky, vztah k tématu, komunikační role, projevy a aktivity		M - respondent (R), M - respondenti (RR), R – RR vzájemně, R – moderátor (M), RR – moderátor (M) (popis skupinové dynamiky)	
Problémy	Selhání role moderátora, příliš zjevný záměr, manipulativní jednání, neotevírající otázky, nízká míra empatie		Neproduktivní skupina, sociálně žádoucí odpovědi, odklon od tématu, kategoriální soudy, dominantní jednání jednotlivců		Nezahoření synergického efektu, velká závislost na moderující osobě, nežádoucí směry interakce a tématu	
obecné	Nepřehledná náročnost, nároky na přípravu a profesionalitu, nevhodné prostředí - čas, nevhodná metoda analýza dat...					
Data	Snímání a záznam dění ve focus group		Výzkum analytický x interpretativní, textový převod, kódování podle analytické metody		Výsled. interpretace, případové a narativní studie, možnosti – meze - optimalizace	

Je pochopitelným paradoxem, že se autoři poměrně hodně rozepisují na téma „prostředí ohniskové skupiny“. K obvyklým psychohygienickým předpokladům (tichá a prostorná místnost s neutrálním interiérem) se přidávají doporučení o usazení respon-

dentů ke kulatému nebo oválnému stolu, aby žádný z nich nezastával dominantní pozici. V některých případech jsou prostředí pro skupinu specializovaná a dlouhodobě slouží těmto záměrům – spolu s potřebnou architektonickou a technickou výbavou (videozáznam, polopropustné zrcadlo tec.). Odkazujeme na: Larson, K., N. Grudens-Schuck, and B. Lundy Allen, 2004. *Can You Call It a Focus Group?* Ames, Iowa: Iowa State University Extension. <http://www.extension.iastate.edu/Publications/PM1969A.pdf> a další podobné texty (např. <http://www.gmi-mr.com/net-mr/data-collection-software.php>), v nichž se můžeme blíže seznámit s dalšími podobně zaměřenými poznatky.

K nejzajímavějším (a také nejpotřebnějším) poznatkům patří ty, které se zabývají **průběhem dění** v ohniskové skupině jako na sebe vázaných etap. O velkém vlivu **začátku komunikace** na její další průběh píše mnozí autoři. Garson (<http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/index.shtml>) hovoří doslova o „lámání ledu“, obrazně popisujícím stav v počátcích konverzace. Samotná interakce by měla být přiměřeně dlouhá (1 až 2 hodiny) a je ovlivněna mnoha faktory (věkem respondentů, tématem a očekávanou hloubkou uvažování, psychohygienickými podmínkami atd.).

Jak autoři **uvažují o tématech**, která jsou diskutována ve focus group? Většinově se shodují na tom, že obsah komunikace může být velmi přesně specifikovaný heslem – pojmem (např. kvalita života), méně již se objevuje volněji nebo zcela volně stanovené téma a sledují se jeho proměny v komunikaci. Daná alternativa zřejmě souvisí s celkovými záměry šetření a rolemi respondentů a moderátora.

Na téma „**moderátor ohniskové skupiny**“ jsou literární zdroje poměrně bohaté. Shrňme některé zásadní spojitosti do následujících tezí:

- **Posláním moderátora** je iniciovat komunikaci ve skupině, směřovat ji, kam je třeba, objasňovat důvody interakce, starat se o dobré sociálně komunikativní klima,
- Člověk v roli moderátora **nemá být** vůdčím komunikačním zdrojem, nemá komentovat „správnost“ či „nevhodnost“ respondentských odpovědí, nemá zjevně akcentovat „velké myšlenky“ a tím ovlivňovat další průběh interakce (připomínáme myšlenky R. Krugera /<http://www.tc.umn.edu/~rkrueger/index.html/>),
- Od moderátora **se v závěru očekává**, že nenásilnou a věcnou formou by měl připomenout vývoj tématu a nalezení zásadních poznatků, aniž by je hodnotil, strukturoval nebo uvažoval o jejich větším či menším významu.
- Nejčastěji jím bývá **školený psycholog** znalý psychologie verbálního a neverbálního sdělování. Pokládá respondentům otázky (většinou otevřeného typu), používá projektivní otázky k testování názorů, parafrázování a jiné psychologické metody. Jeho hlavní snahou je zjistit různé individuální postoje k dané problematice a nejdůležitější aspekty, které tyto postoje ovlivňují.
- Obecněji se očekává, že moderátor prokáže svou **profesionalitu a metodologickou zbdělost** v přípravě, v reálném dialogu s respondenty i ve fázi analýzy získaných dat a jejich interpretaci. Nutné dovednosti (komunikativní a interakční, definovat pravidla, klást klíčové otázky, nalézat podstatné myšlenek a citlivě je rozvíjet, schopnost nonverbálního porozumění, dovednost měnit interakční styl a stimulaci v závislosti na měnících se situacím atd.) oprávněně ukazují, že kvalitně „moderovat“ nemůže každý výzkumník nebo sebevíce zaujatý laik.

Parterem moderátora jsou respondenti, také o nich se můžeme z literatury leccos dovědět. O tom, že každý respondent je jiný a jinak přistupuje k dění v ohniskové skupině, píše např. Morgan (1997) a uvádí „**typologii respondentů**“. Autor přibližuje realitu šetření a „inventuje různé typy účastníků“ šetření, kteří je svým jednáním významně ovlivňují.

Jak pracovat s daty získanými z interview v ohniskové skupině? Odpověď na zmiňovanou otázku patří k nejvýznamnějším, které se vynořují ve výzkumech na bázi focus group. Zcela zásadní je, že data získaná popisovaným postupem jsou analyzována jednoznačně z **kvalitativních pohledů** (jako by ty kvantitativní neměly potřebnou výpovědní hodnotu). Poznatky jednoznačně směřují ke kvalitativní analýze dění v ohniskové skupině, zjednodušeně: hledají se významné myšlenky, tematický kontext a proměny obsahu v závislosti na průběhu interakce.

V české literatuře (např. Hendl 1997 a 2005, Švaříček a Šed'ová 2007) nacházíme kvalifikovanou odpověď na otázku, jaké metody lze použít při analýzách dat vzniklých z kvalitativních šetření na bázi focus group. Jejich přehled uvádíme v tab. č. 2., která vznikla volně podle Miovského (2006). Analytickým postupům obvykle předchází příprava dat, jejíž podstatou bývá smysluplný **převod do textové podoby** (na úrovni přímé řeči nebo typologie výroků, obsahových vzorců a schémat atd.), s níž se dále pracuje. Dále se provádí redukce vynechání nepodstatného obsahu a naopak dochází k soustředění na signifikantní výrazy a významové celky. Jiné metody jsou zaměřeny na procesualnost sledovaných dějů: sleduje se vývoj tématu v čase, identifikují se jeho významné proměny, porovnávají se nálezy pre a post atd. K nejnáročnějším postupům patří faktorová analýza. Smyslem badatelské práce je odhalit faktory, které nejsou přímo obsažené v inventovaných datech, nicméně mají úzký vztah k tématu interakce a jeho atributům.

Tab. 2: Výčet a charakteristika některých metod kvalitativní analýzy dat

Metoda:	Charakteristika – popis
Metoda práce s časovými osami	Z textu jsou vybrány všechny údaje, které identifikují určité časové jednotky nebo důležité události. Z nich je sestavena časová osa, do které se informace zanášejí.
Metoda vytváření tzv. trsů	Jedná se o uspořádání dat (výroků) do skupin na základě jejich podobnosti – překrývání, např. tematický, časový či prostorový překryv.
Metoda zachycení vzorců	Výzkumník vyhledává a zaznamenává v datech se opakující vzorce, témata, struktury.
Metoda kontrastů a srovnání	Výzkumník provádí odlišení např. dvou identifikovaných kategorií a hledá jejich rozdíly (přestože mají zároveň mnoho společného).
Metoda faktorování	Provádí se odhalení faktorů, které nejsou přímo pozorovatelné, mají implicitní charakter, ale ovlivňují určitý jev, situaci apod.
Metoda zakotvené teorie	Dochází k integraci kvalitativních dat získaných různými metodami a jejich analýzou směřující k teoretickému poznání. Využívány jsou různé úrovně kódování a postupně se přechází z deskriptivní roviny do roviny hledání a nalézání toho, co je skryto za „prostým popisem“.
Metoda narativní rekonstrukce	Na základě analýzy kvalitativních dat se výzkumník pokouší rekonstruovat určitý jev v procesu jeho vývoje.

V poslední části našeho příspěvku se zaměříme na popis šetření, které zjišťovalo postoj mladistvých k tématu „kvalita života“ s uplatněním interview v ohniskové skupině. Podstatné je, že v popisované badatelské sondě se náš záměr primárně nesoustředil na kvalitativní analýzu respondentských výpovědí (o to jsme usilovali při jiných příležitostech – viz závěrečná bibliografie). Naopak v centru naší pozornosti byla analýza interakce z **kvantitativního pohledu**, který je však v přímém vztahu ke kvalitativním aspektům.

C) Příklad využití ohniskové skupiny ve výzkumné praxi

C.1 Výzkumný design – použitá metodologie

Po obsahové, organizační a technické přípravě jsme na dohodnutých základních školách uskutečnili 2 stejné výzkumné sekvence. Každá měla podobu interview v ohniskové skupině se žáky 6. a 8. tříd a moderátorem, kterým byl psycholog detailně seznámený s výzkumnými záměry. Respondenty byli náhodně vybraní žáci městské školy (vždy 5 jednotlivců), kteří nebyli dopředu seznámeni se záměry šetření. Ohniskové skupiny pracovaly v jedné ze tříd školy a průběh interakce byl zaznamenáván na videozáznam. Připomínáme, že audiovizuální nahrávka a produkty dětských respondentů (dotazníky) sloužily ke kvalitativnímu rozboru (cíle a až c), videonahrávka pak ke kvantitativním analýzám (záměry d až f), na něž se v textu zaměříme. Cílově vyjádřeno:

- a) **zjistit četnost a pořadí nabídnutých indikátorů kvality života** a spočítat tzv. index váhy indikátorů (v podstatě vážený průměr),
- b) **analyzovat dětské výpovědi** o kategoriích: špatný – normální – výborný život,
- c) na základě zjištěných dat zkonstruovat hierarchickou uspořádanou **pyramidu indikátorů kvality života**,
- d) sledovat **interakci mezi respondenty a moderátorem** v ohniskové skupině a analyzovat její znaky z audiovizuálního záznamu,
- e) k analýze interakce **využít vlastní kategoriální systém** (upravený ze známé Flandersovy metody interakční analýzy),
- f) **porovnat výzkumné nálezy** u dvou skupin žáků (6. a 8. třída).

Metodologickým řešením bylo modifikování známého Flandersova systému interakční analýzy, se kterým máme letité zkušenosti. Jeho zásadní úprava spočívala v rozšíření respondentských kategorií činností do následující úpravy:

Kategoriální systém pro interakci v ohniskové skupině IA-KZ v1.0 (Svatoš, 2007)

Moderátor:

- 1 **M1.** Akceptuje respondentovy pocity, projevuje pozitivní vztah.
- 2 **M2.** Chválí a povzbuzuje, žertuje, souhlasí s respondentovou činností.
- 3 **M3.** Využívá, akceptuje, objasňuje a rozvíjí myšlenky respondentů.
- 4 **M4.** Klade motivační otázky, stimuluje k činnosti, vznáší jasné dotazy.
- 5 **M5.** Sděluje, vysvětluje, argumentuje, uvádí své názory.
- 6 **M6.** Řídí interakci, dává pokyny či příkazy, organizuje činnost respondentů.
- 7 **M7.** Uplatňuje autoritu, mění nevhodné respondentské chování - činnost.

Respondent(i):

- 8 **R1.** Klade dotazy, hledá oporu a pomoc u moderátora.

- 9 **R2.** Klade dotazy, hledá oporu a pomoc u ostatních respondentů.
- 10 **R3.** Sděluje, vysvětluje, uvádí názory – „tlakem“ a působením moderátora.
- 11 **R4.** Sděluje, vysvětluje, uvádí své názory – svou aktivitou a motivací.
- 12 **R5.** Řídí a modifikuje činnost druhého - respondentské skupiny.
- 13 **R6.** Poskytuje pomoc druhému, vyjadřuje osobní vztah, motivuje ostatní.
- 14 **R7.** Provádí samostatnou (neverbální) činnost - tvůrčí přestávka v interakci.

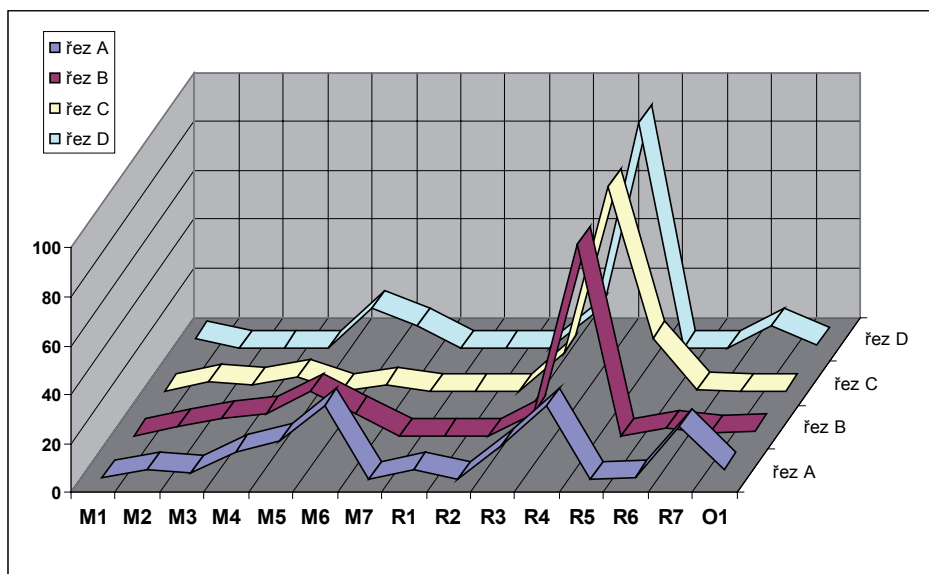
Ostatní:

- 15 **O1.** Netvůrčí přestávka v interakci (ticho – zmatek – neproduktivní pauzy).

Pravidla pro použití: Výzkumník sleduje ze záznamu komunikaci a interakci v ohniskové skupině. Každou třetí sekundu kóduje, resp. přiřazuje k dominantnímu dění ve skupině odpovídající kategoriální parametr. Výsledkem je sled kategoriálních kódů, jejichž celkový podíl naznačuje proporce mezi jednotlivými kategoriemi, a tedy i charakter interakce v ohniskové skupině. Kódování může probíhat on line i off line, s oběma variantami počítá specializovaný software CodeNet (Žák, V., Svatoš, T. 2008).

C.2 Výzkumný příklad – interakce v ohniskové skupině: respondenti z 8. třídy

Popsali jsme, že principem kategoriálních systémů bývá kódování v probíhajícím čase, v předem stanoveném časovém intervalu (v našem případě každou třetí sekundu). Na jedné straně přiznáváme velkou pracnost kódování (z běžné vyučovací rodiny lze „vytěžít“ až 900 kódů), na druhé straně si uvědomuje, že zaznamenaný sled kategorií dává výzkumníkovi relativně novou možnost **zkoumat dění v ohniskové skupině „uvnitř“ jejího průběhu**. Této možnosti jsme využili a hledali odpověď na otázku, jak se měnila interakce v respondentské skupině pěti žáků 8. třídy v závislosti na probíhajícím čase.



Graf 1: Průběh interakce v OS – 8. třída (4 časové řezy)

Celkový čas interakce jsme rozdělili na 4 stejně dlouhé části a vytvořili tzv. **časové řezy A až D**. Poté jsme ke každému řezu přiřadili konkrétní četnost odpovídajících činnostních kategorií a rekonstruovali tak čtyři po sobě jdoucí úseky celkového dění v ohniskové skupině. Finalitu vyjadřuje grafu č. 1. Z grafického zobrazení je zřejmé rozložení četnosti výskytu jednotlivých kódovaných interakčních kategorií, a to ve srovnání se čtyřmi časovými řezy (přibližně čtvrtinami) proběhlé interakce (označení na vodorovné ose odpovídá označení kategorií systému – viz kapitola C.1).

Pro úplnost připojujeme základní profil interview v ohniskové skupině:

celkový čas interakce v ohniskové skupině: 37 minut, 8 sec. (2227 sec.)

kódovací interval (teoreticky): 3 sec., skutečný: 3,95 sec.

celkový počet interakcí: 564

časový řez A: interakce 1–140, časový řez B: 141 – 280

časový řez C: 281–420, časový řez D: 421 – 564

K nejčetnějším kategoriím patřily situace, ve kterých byli komunikačně velmi aktivní respondenti, aniž by je k projevům vybízel moderující (**R11**). Výjimkou byla úvodní pasáž v ohniskové skupině (řez „A“), kdy moderátor z pochopitelných důvodů byl aktivnější a více stimuloval ke společné činnosti. Jeho dominantní činností bylo klást otázky (**M4**), vysvětlovat (**M5**) a organizovat či posouvat dění v ohniskové skupině potřebným směrem (**M6**). K příznivým zjištěním patří, že i tyto činnosti v probíhajícím čase slábly a o to více se otevíral prostor pro samostatné respondentské aktivity. Obdobně dobrým nálezem je skutečnost, že moderátor nebyl nucen ani jednou uplatnit svou autoritu a měnit nevhodné respondentské chování.

Přes **50% zaznamenaných činností** vypovídalo o situacích, kdy respondenti sdělovali své názory a postoje, kdy uváděli svá mínění nebo samostatně pracovali na zadání (kupř. selekci obrázků, popisu 3 úrovní kvality života atd.). Přiznáváme, že nás takto kvantitativně vyjádřená aktivita překvapila i potěšila zároveň. Projevy aktivity a snaha zapojit se do diskursu vysvětlujeme tím, že je téma i způsob interakce zaujal (necítili se „jako ve škole“) a přijali myšlenku, že nejcennější je vlastní názor, který by neměl být jakkoliv zpochybňován či sankcionován. Konečně dodáváme, že měli velkou snahu pracovat samostatně (inverzně k parametrům **R1** a **R2**) a že se v menší míře prosadili jakožto tvůrci probíhajícího děje (**R5**).

Z celkového pohledu pak vyplývá, že **interahující žáci** 8. třídy byli komunikačně **velmi aktivní** a potřebovali mnohem méně „návodných iniciací“ a regulací ze strany moderátora, než jsme předpokládali. Narůstající respondentská aktivita „kopírovala“ průběžné objasňování a prohlubování tématu. Což v důsledku vedlo k tomu, že žáci byli ve větší míře schopni se spolupodílet na dění v ohniskové skupině (dynamickém synergickému efektu). Načrtli jsme komentář, který celkově „ladí“ s obecnými poznatky o psychologických a vývojových zvláštích uvnitř věkové skupiny dětí středního školního věku.

D) Závěrečná slova

V našem sdělení jsme věnovali mimořádnou pozornost **ohniskové skupině** (resp. interview v ohniskové skupině, synonymicky focus group), která vystupuje do popředí v mnohých současných kvalitativně laděných sociálně psychologických výzkumech.

Popsaná procedura umožňuje, aby výzkumník získal jedinečné poznatky o respondent-ském uvažování, o jeho postojích, o proměnách sebepojetí – ve vztahu k předem definovanému fenoménu (v našem případě ke kvalitě života). Mnoho výzkumných sond (příznejme, že pochopitelně) se obrací k analýzám **kvalitativní povahy**, vesměs spojeným s proměnami postojů a vztahů k diskutovanému tématu.

Naším záměrem bylo poukázat na to, že kvalitativní nálezy z šetření focus group je možné funkčně dokreslit **kvantitativními daty**, které vypovídají o dynamice interakce v ohniskové skupině – o jeho průběhu a proměnách v čase. Nemůžeme je sice považovat za primární a svěřovat jim rozhodující badatelský význam, na straně druhé jsou cennými údaji, které jsou v přímém vztahu k získaným výsledkům a výzkumnému kontextu.

Literatura

- BRUCE, B.; FRIES, J. M. The Stanford Health Assessment Questionnaire: Dimensions and Practical Applications. *Health and Quality of Life Outcomes* 2003, 1: 20.
- COLLIER, J.; MacKINLAY, D.; PHILLIPS, D. Norm Values for the Generic Childrens' Quality of Life Measure (GCQ) from a large school-based Sample. *Quality of Life Research*, 9, 617-622, 2001.
- DICK, B. (1998) *Structured focus groups* [On line]. Dostupné z WWW: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/arp/arp/focus.html>, 1998.
- DŽUKA, J. (Ed.) *Psychologické dimenzie kvality života*. Prešov: Prešovská univerzita 2004. ISBN 80-8068-282-8.
- GARSON, D. (On line). Dostupné z WWW: <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/index.shtml>, 2007.
- GAVORA, P. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2006. ISBN 80-88904-46-3.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005
- JEŽEK, S. a kol. *Základní pojmy z metodologie psychologie*. Brno: FSS MU, 2006.
- KRUEGER, R. A. *Focus groups: a practical guide for applied research*. Newbury Park: Sage, 1998.
- LARSON, K.; GREEDERS-SCHUCK, N., B.; ALLEN, B. L. *Can You Call It a Focus Group?* Ames, Iowa: 2004. Iowa State University Extension. Dostupné z WWW: <http://www.extension.iastate.edu/Publications/PM1969A.pdf>.
- KENNEDY, L. Extension programs are available to all without regard to race, color, national origin, religion, sex, age, or disability. Questions or comments? *Focus Group Approach*, 2001, Dostupné z WWW: <http://www.extension.iastate.edu/>
- KRUEGER, R. A. *Focus groups: a practical guide for applied research*. Newbury Park: Sage. 1988.
- KRUEGER, R. A. (On line). Dostupné z WWW: <http://www.tc.umn.edu/~rkrueger/index.html>
- MAREŠ, J. Kvalita života a její proměny v čase u téhož jedince. *Čs. psychologie*, 44, 2005, 1, s. 20–34. ISSN 0009-062X.

- MAREŠ, J. (ed.) *Kvalita života u dětí a dospívajících III.*. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-076-0.
- MELICHAR, M. *Focus groups*. Praha: Centrum pro výzkum vysokého školství, 2005.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006.
- MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1.vyd. Brno: Psychologický ústav AV, sdružení SCAN, 2001.
- NIELSEN, J. *The Use and Misuse of Focus Groups*. 1997. Dostupné z WWW: <http://www.useit.com/papers/focusgroups.html>.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-569-8.
- PUNCH, K. F. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-381-9.
- SILVERMAN, G. A. Comparison between Face-to-Face Focus Groups, Telephone Focus Groups and Online Focus Groups. (Dostupné z WWW: <http://www.mnav.com/onlinetablesort.htm>).
- SILVERMAN, D. *Ako robiť kvalitatívny výzkum*. Bratislava: Pegas. 2005.
- STEWART, D. W.; SHAMDASANI, P. N. *Focus groups: theory and practice*. Newbury Park: Sage, 1990.
- STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, C. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert. 1999.
- SVATOŠ, T. Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 1, s. 64–70.
- SVATOŠ, T.; ŠVARCOVÁ, E. Ohnisková skupina jako nástroj poznání kvality života. In JANDOVÁ, R. (ed.) *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. České Budějovice: PedF Jihočeské univerzity, 2007, s. 81-90, ISBN 978-80-7040-987-9.
- SVATOŠ, T.; ŠVARCOVÁ, E. Kvalita života pohledem žáků základní školy. In MAREŠ, J. (ed.) *Kvalita života u dětí a dospívajících III.*. Brno: MSD, 2008. s. 135–158, ISBN 978-80-7392-076-0.
- ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-313-0.

Internetové zdroje:

- <http://www.factum.cz>
- http://cs.wikipedia.org/wiki/Focus_groups
- <http://www.webcredible.co.uk/>, www.exnet.iastate.edu
- <http://www.quirks.com/imgs/fgpics/fg1432.gif>
- <http://www.gmi-mr.com/net-mr/data-collection-software.php>

AN ANALYSIS OF INTERACTION IN A FOCUS GROUP (ON THE BASIS OF RESEARCH INTO QUALITY OF LIFE)

Abstract: Researchers are not interested merely in research into the quality of life of adult respondents, but are also addressing children and young people to an ever-increasing extent. A big problem is how to obtain valid data from non-adult individuals. The general practice is discussion within a focus group and subsequent analysis. In addition to qualitative hallmarks describing quality of life, it is also interesting to monitor how the respondents and moderator engaged in interaction and in what proportion. This paper points to the use of interaction analysis of events in a focus group from a video recording and an attempt at interpreting the results.

Key words: research into quality of life, focus group, categorical system, interaction analysis, communication activities

K VYBRANÝM ALTERNATÍVNÝM SMEROM VO VÝŽIVE

Tatiana KIMÁKOVÁ, Petr KACHLÍK

Abstrakt: *Popri racionálnej výžive, ktorej hlavná funkcia je pokrývať fyziologické potreby človeka, úmerne k jeho potrebám, vzhľadom na vek, pohlavie a druh vykonávanej práce sa v poslednej dobe často stretávame i s pojmom alternatívna výživa. Predstavuje rôznu skladbu jedálnych lístkov, ktorá sa určitým spôsobom odlišuje od odporúčanej výživovej pyramídy. Často krát je spájaná s filozofickým presvedčením, s východnými náboženstvami (napr. súčasť budhizmu) alebo s tradíciami. Niektoré takmer zodpovedajú racionálnej výžive, iné môžu poškodiť zdravie jedinca. Medzi alternatívne smery možno zaradiť vegetariánstvo, makrobiotiku, výživu podľa krvných skupín, oddelenú stravu, stredomorskú diétu, Atkinsonovu diétu a iné.*

Kľúčové slová: *racionálna výživa, vegetariánstvo, makrobiotika, oddelená strava*

Úvod

Racionálne stravovanie vedie k optimálnemu rozvoju zdravého ľudského organizmu a vytvára podmienky na prevenciu chronických neinfekčných ochorení, vysokú výkonnosť, reprodukčný systém a dosiahnutie vysokého veku. Spôsob, ako sa stravujeme, je neoddeliteľnou súčasťou životného štýlu. Racionálna výživa má obsahovať dostatočné množstvo makronutrientov – sacharidov, tukov a bielkovín, na pokrytie energetických a funkčných požiadaviek organizmu a adekvátne množstvo tekutín, minerálnych látok, balastných látok a mikronutrientov – vitamíny a stopové prvky (Rácz et al., 2006). Preto je potrebné orientovať pozornosť populácie na zdravý potravinový plán, ktorý zahŕňa primárne zásady, princípy a pravidiel výživy a správneho výberu potravín.

V súčasnosti sa u nás môžeme stretnúť s rôznymi výživovými smermi. Pre všetky je jedno spoločné: dodávať organizmu potrebné látky v správnom množstve. Rastie poznanie, že strava je niečo viac ako len zdroj pohonných látok pre naše telo. Správne zvolenými potravinami môžeme chorobám predchádzať a liečiť ich, ale nie je ľahké uvádzať tieto myšlienky do života (Zittlau, 2010).

Vegetariánstvo

Vegetariánstvo je najrozšírenejšou, najznámejšou a zároveň najstaršou formou alternatívnej výživy. Kým niektorí ľudia sa vegetariánsky stravujú iba isté obdobie svojho života, existujú aj takí, ktorí tento druh výživy dodržiavajú po celý svoj život. Je pre nich súčasťou zdravého životného štýlu a vyznávania istých životných hodnôt (striednosť, abstinencia od alkoholu a fajčenia, cvičenie). Výskyt tohto spôsobu výživy sa v našej populácii odlišuje vzhľadom na vek, pohlavie, vzdelanie, mesto, či vidiek. Práca o alternatívnom stravovaní vysokoškolskej mládeže (Česká republika) priniesla výsledky, podľa ktorých je u celého obyvateľstva odhad vegetariánov 2 %. Odhaduje sa, že na celom svete je približne 1 miliarda vegetariánov. Z celkového počtu vegetariánov je viac ako 50 % laktoovovegetariánov, kým najmenej početnou skupinou spomedzi nich sú vegáni s výskytom menej ako 10 %. Podstatou vegetariánstva je preferencia rastlinnej potravy. Vyznávači vegetariánstva odmietajú jesť mäso, prípadne aj ďalšie živočíšne potraviny (Minárik, 2009). Epidemiologické štúdie potvrdili v populácii riziko pri vysokom príjme živočíšnych tukov, hlavne nasýtených mastných kyselín, pri rozvoji aterosklerózy, chorobnosti a úmrtnosti v skupine kardiovaskulárnych a onkologických ochorení.

Vegetariánska strava poskytuje široké spektrum výberu potravín cez obilniny, strukoviny, orechy, ovocie a zeleninu. Pokiaľ ide o živiny, je bohatá na sacharidy, n-6 mastné kyseliny, vlákninu, karotenoidy, kyselinu listovú, vitamín C, vitamín E a horčík, relatívne nízke sú hodnoty esenciálnych aminokyselín, n-3 mastných kyselín, retinolu, vitamínu B₁₂, vitamínu D, jódu a zinku (Crowe et al., 2010). Tieto skutočnosti sú spojené so zdravotným prínosom pre organizmus a zároveň rizikom v populácii pri konzumácii len rastlinnej stravy. Americká dietetická asociácia, ktorá predstavila správne rozvrhnutú vegetariánsku stravu, nutrične vyváženú a v súvislosti so zdravím prínosnú, poukazuje na preventívny a terapeutický účinok pri viacerých ochoreniach (Craig, Mangels, 2009). Predstava, že vyššia konzumácia ovocia a zeleniny je spojená so znížením rizika rozvoja určitých druhov onkologických ochorení, má dlhšiu históriu. Za geografické rozdiely výskytu rakoviny prsníka je vo veľkej miere zodpovedný životný štýl a nutričné zvyklosti danej oblasti. Orientálne krajiny majú výrazne nižšie riziko vzniku, incidenciu a rovnako aj mortalitu v súvislosti s karcinómom prsníka. V strave krajín západnej Európy, dnes už aj vrátane Slovenska, prevláda vysoký príjem proteínov a živočíšnych tukov (Tirpáková, 2009). Epidemiologické štúdie dokazujú nižšiu úmrtnosť a prevalenciu pri kardiovaskulárnych ochoreniach. V priemere je miera úmrtnosti na kardiovaskulárne ochorenia u mužov vegetariánov o polovicu nižšia než u ostatnej populácie, o niečo menší rozdiel je popisovaný aj v ženskej populácii (Fraser, 2009).

Varianty vegetariánstva:

- vegáni – živia sa výhradne rastlinnou stravou, s úplným vylúčením mäsa, rýb, vajec, mliečnych výrobkov a medu, používajú len rastlinné produkty, vyhýbajú sa koži, kožušine a ostatným predmetom vyrobených zo živočíchov, vrátane kozmetiky a mydiel
- laktoovegetariáni – konzumujú rastlinnú stravu, aj mlieka a mliečne výrobky
- ovoovegetariáni – vylúčili zo stravy mäso, ryby a mliečne výrobky, konzumujú však vajcia

- ovolaktovegetariáni – vylučujú zo svojej stravy mäso a ryby, naopak konzumujú stravu obsahujúcu mlieko a mliečne výrobky i vajcia
- semivegetariáni – tzv. parčiálni vegetariáni, prijímajú rastlinnú stravu s určitými druhmi mäsa (vylučujú červené mäso), konzumujú ryby a hydinu, tiež nízkoťučné mliečne výrobky
- pescovegetariáni – konzumujú rastlinnú stravu s pridaním rýb
- frutariáni – konzumujú prírodné produkty, surové alebo sušené plody ovocia, orešky, med, olivový olej.

Vegetariánska strava obsahuje v potrave menej živočíšneho tuku a cholesterolu, vyšší podiel bioaktívnych látok ako karotenoidy, fytoestrogény, vitamíny B, C, E a vlákniny, ktoré majú antioxidačné, protizápalové účinky a potláčajú rast nádorových buniek. Obsah prijímanej energie sa znižuje, obmedzujú sa nasýtené mastné kyseliny, a naopak zvyšuje sa príjem mononenasýtených a polynenasýtených kyselín. Nedostatky nastanú pri nesprávnej aplikácii vegetariánskej stravy, ohrozené sú rizikové skupiny v populácii, ako deti, dospievajúci, tehotné a dojčiacie ženy, starší ľudia, športovci a osoby s chronickými ochoreniami. Esenciálne aminokyseliny (metionín, taurín, lyzín) sú menej zastúpené v rastlinnej strave. Nedostatočný môže byť aj prísun vápnika, železa, jódu, selénu, zinku a vitamínu D a B 12.

Makrobiotika

Moderná makrobiotická filozofia poskytuje spôsob života, ktorý pomáha brzdiť rastúcu priepasť medzi ľuďmi a prírodou. Makrobiotická teória učí, že choroby a smútok sú prirodzené obranné mechanizmy, ktoré nás nútia zmeniť stravu alebo doterajší nezdravý spôsob života. K týmto „donucovacím metódam“ zo strany organizmu by nemuselo dochádzať, pokiaľ by sme žili v harmónii s naším prostredím. Pilierom makrobiotiky sú dva základné princípy orientálnej filozofie JIN a JANG. Jing a jang sú základnými energiami, ktoré ovplyvňujú chod celého vesmíru (Kushi, 2010). Majú opačný charakter, vzájomne sa dopĺňajú a sú na sebe závislé. Jedna plynule prechádza druhou. Jin v makrobiotike označuje energiu, ktorá pôsobí smerom od stredu, teda rozpínanie. Je chladná, pomalá, mäkká, ženská. Jang označuje energiu, ktorá pôsobí smerom do stredu, teda scvrkávanie. Predstavuje pevnosť, tuhosť, teplo, ale i rýchlosť. Je to princíp mužský. Ale všetko je relatívne a nič nie je úplne jin alebo jang. Mnohí ľudia sa domnievajú, že makrobiotická strava neposkytuje esenciálne živiny, potrebné na dlhodobé zachovanie zdravia. Je pravda, že zdravá strava by mala obsahovať vhodné kombinácie rozmanitých potravín, to sa však dá zabezpečiť aj makrobioticky (Brown, 2010). Makrobiotická strava by mala obsahovať zložené sacharidy (polysacharidy) tak, aby predstavovali 55 % až 60 % energetického príjmu (Aihara, 2010).

Surové potraviny, ktoré obsahujú polysacharidy, sa považujú za energetické zásobárne. Tie si organizmus na rozdiel od bielkovín a tukov premení na energiu oveľa ľahšie a s menším množstvom odpadu. Napriek tomu sa v súčasnosti viac ako polovica polysacharidov vplyvom rafinovania premení na jednoduché cukry, ktoré škodia nášmu zdraviu. Makrobiotická strava – obilniny, zelenina a strukoviny odovzdávajú svoju energetickú hodnotu dlhé hodiny bez pocitov hladu alebo zlej nálady, ktoré sprevádzajú človeka po prijatí stravy s jednoduchými cukrami (Kushi, 2010). Tuky sú pre náš orga-

nizmus potrebné vo veľmi malom množstve. Pri príjme celozrnných obilnín, zeleniny, strukovín a olejnatých semien budeme mať dostatok všetkých potrebných tukových súčastí. Ako doplnok sa môže použiť malé množstvo kvalitného oleja. Najlepšie je používať olej lisovaný za studena. Ryby, vajcia, mäso a mliečne výrobky obsahujú všetkých 10 esenciálnych aminokyselín, pričom jednotlivým rastlinným produktom niektoré z nich chýbajú. Na dodanie všetkých esenciálnych aminokyselín formou makrobiotickej stravy je preto dôležité konzumovať každodenne zmes potravín, ktoré sú bohaté na bielkoviny. Bielkoviny v makrobiotickej variante stravovania nájdeme v nasledujúcich zdrojoch – obilniny, strukoviny, zelenina, morské riasy, semená, ryby s bielym mäsom a ovocie.

Kľúčové potraviny v makrobiotike:

- celozrnné obilniny – sú zdrojom vlákniny, vitamínu E, vitamínu B-komplex a fosforu, ktorý podporuje mozgovú činnosť, hnedá ryža, pšenica, jačmeň, ovos, proso, kukurica
- zelenina – je zdrojom sodíka a draslíka, sezónna
- strukoviny – cicer, hrach, červená a hnedá šošovica, fazuľa, sója
- morské riasy – obsahujú veľké množstvo vlákniny, draslíka, sodíka a jódu, existujú rôzne druhy rias, napr. agar – agar, arame, dulse, hijiki, írsky mach, kelp, kombu, non, wakame a iné.

Medzi pozitíva makrobiotiky patrí obmedzený príjem cholesterolu a nasýtených mastných kyselín, zabezpečenie dostatočného príjmu ovocia, zeleniny a strukovín, ktoré sú zdrojom vlákniny. Prevaha komplexných sacharidov znamená, že jedlá poskytujú množstvo energie. Naopak nesprávne zostavená makrobiotická strava môže viesť k nedostatočnému príjmu vitamínov B 12 a D, železa a vápnika.

Oddelená strava

Delenou stravou sa prvýkrát podrobnejšie zaoberal americký lekár William Howard Hay. Konkrétne ide oddeľovanie bielkovín od sacharidov, teda potravín živočíšneho pôvodu od potravín rastlinného pôvodu. Skupiny potravín:

- bielkovinová – kuracie a morčacie mäso, kačica, losos, tuniak, pstruh, makrela, treska, ovocie (jahody, maliny, hrušky, broskyne, marhule, čerešne, višne, hrozno), citrusy (pomaranče, citróny, limetky, grapefruity), exotické ovocie (agáva, mango, papája, ananás), vajcia, mlieko, syry, nápoje (ovocné šťavy, suché biele, červené a ružové víno), sója, tofu, sójové mäso, balzamikový a malinový ocot
- sacharidová – celozrnné obilniny, zelenina, ovocie, sladidlá (javorový sirup, jablčná a hrušková šťava, med), zemiakový škrob, pivo
- neutrálna – brokolica, karfiol, uhorky, tekvica, mrkva, chren, zeler, špenát, šparglia, paradajky, kel, cukina, cesnak, cibuľa, pór, listové šaláty (rímsky, hlávkový, rukola), huby (hliva ustricová, šampiňóny, kúratka, dubáky), želatína, morské riasy, kokosové mlieko, horčica, bylinky, citrónová kôra.

Bielkoviny sa získavajú zväčša z rastlinných zdrojov, ktoré obsahujú veľké množstvo sacharidov a istým spôsobom spomaľujú proces chudnutia. Potrebné je dodržiavanie veľkého množstva pravidiel a je veľká časová náročnosť na prípravu a zostavenie

denného jedálneho lístka. Z týchto dôvodov pri tomto diétnom opatrení málokto vytrvá. K pozitívam oddelenej stravy patrí množstvo zeleniny, dostatok vlákniny, vitamínov a minerálnych látok, vynechanie jednoduchých cukrov a alkoholu. Štúdie uvádzajú ako riziko vzniku leukémie u detí konzumáciu alkoholu ženy počas gravidity, aj nutričné návyky sú stálym predmetom výskumov v súvislosti so stravovaním matky počas tehotenstva a rizikom vzniku onkologických ochorení u ich detí (Tirpáková, 2009). Súčasne je to menej kalórií, v dôsledku čoho sa telesná hmotnosť znižuje.

Stredomorská diéta

Ide o spôsob stravovania obyvateľov v okolí Stredozemného mora. Uplatňuje sa v niektorých lokalitách južného Talianska, Grécka, Španielska a krajinách severnej Afriky, ako aj na ostrovoch Stredozemného mora. Stravovacie zvyklosti medzi týmito krajinami sa líšia v závislosti od ich kultúry, etnického pôvodu a viery. Stredozemná strava obsahuje menej tukov, menej bielkovín a viac uhlíhydrátov, ako typické západné stravy. A to je práve to, čo v súčasnosti odporúča WHO. Okrem toho v tomto druhu stravy prevažujú nenasýtené mastné kyseliny, obsiahnuté najmä v rastlinných olejoch a rybách. Z praktického hľadiska je však pravdepodobné, že kombinácia všetkých zástupených zložiek robí túto stravu zdraviu prospešnou. Charakteristické pre tento spôsob stravovania je vysoká spotreba ovocia, zeleniny, zemiakov, fazule, orechov, rôznych semien a cereálií. Na prípravu šalátových dressingov a varenej stravy sa používa olivový olej. V malom množstve sa konzumujú plnotučné syry a jogurty, a víno zvyčajne s podávaným jedlom.

Atkinsonova diéta

Autorom tohto spôsobu stravovania oficiálne nazývaného „Atkinsonov nutričný prístup“ je americký dietológ a kardiológ Robert Coleman Atkins. Jeho základom je dominantná konzumácia ľubovoľného množstva mäsa a väčšiny tukov vrátane mliečnych, ale naopak žiadnych sacharidov. Samozrejmosťou je zákaz konzumácie jednoduchých cukrov a sladených nápojov. Potraviny na princípe Atkinsonovej diéty:

- doporučené – mäso, mlieko, mliečne výrobky, vajcia, celozrnné pečivo, olivový olej, malé množstvo zeleniny (nie mrkva a repa), ovocie (nie banány, hrozienka, melón a ananás), čokoláda s obsahom kakaa 60 %
- zakázané – zemiaky, ryža, kukurica, pečivo z bielej múky, banány, hrozienka, melón, ananás, mrkva, repa, cukor, melasa, med, pivo, sladené limonády

Táto diéta sa neodporúča držať dlhodobo, z dôvodu nízkeho príjmu zeleniny a ovocia a vysokého príjmu tukov a bielkovín. Znížený obsah sacharidov v podobe strukovín a obilnín navyše môže spôsobiť gastrointestinálne poruchy (Gittleman et al, 2008). Neodporúča sa držať dlhodobo aj napriek tomu, že na začiatku redukčného programu dochádza k váhovému úbytku, ktorý je však spôsobený úbytkom vody a svalovej hmoty a navyše dochádza k výraznému zvýšeniu množstva tuku (cholesterolu) v sére. Je náročná na správnu funkciu žalúdka, pankreasu, pečene a obličiek. Atkinsonova diéta je neprípustná pre osoby trpiace dnou (metabolické ochorenie), pri onkologických ochoreniach, ochoreniach tráviaceho traktu, v pokročilom veku, pre tehotné a dojčiacie ženy

a pri ochoreniach obličiek. Účinkom Atkinsonovej diéty je stále venovaná pozornosť. Niektoré štúdie uvádzajú tento spôsob stravovania ako prevenciu pred kardiovaskulárnym ochorením, zvyšuje množstvo HDL cholesterolu a znižuje LDL cholesterol v krvi. „Low-carbohydrátové“ diéty sú predmetom vášnivých debát v lekárskejších kruhoch už desaťročia. Sú stále kontroverzné a považujú sa za krátkodobé, menej ako 6 mesiacov dodržiavať takéto stravovanie.

Záver

V dnešnom uponáhľanom štýle života je ešte mnoho ľudí, ktorí venujú minimálnu pozornosť tomu, čo konzumujú – nehovoriac už o množstve a kvalite jedla. Jediným kritériom zostáva často iba chuťová stránka potravín. Dnes, keď máme všetkého na dosah, je dôležité si uvedomiť, čo predstavuje tú správnu výživu, ktorá sa stáva našim liekom a nie jedom. Racionálna výživa má obsahovať všetky látky, ktoré organizmus potrebuje, v optimálnom pomere, nemala by obsahovať látky, ktoré môžu organizmus poškodiť. Rovnováha medzi príjmom a výdajom energie je podmienkou pre normálnu funkciu ľudského organizmu.

Hlavným predmetom článku bolo spracovať problematiku alternatívnych smerov vo výžive, ich prednosti i nedostatky. Niektoré stravovacie smery nie sú podložené vedeckými argumentmi. Opierajú sa o emócie, filozofické presvedčenie a tradíciu. Názory na túto tému sa rôznia. Dodržiavanie zásad niektorých alternatívnych diét alebo výživových odporúčaní môže spôsobiť vážne poškodenie zdravia v dôsledku nedostatočného alebo nadmerného príjmu niektorých živín. Obzvlášť opatrní by sme mali byť najmä v období vývinu a rastu detí, v tehotenstve a pri dojčení, ale i pri výžive starších ľudí. Toto všetko sú totiž životné etapy, v rámci ktorých náš organizmus potrebuje zvýšený prísun kvalitných bielkovín, minerálnych látok, vitamínov a energie. Okrem mnohých iracionálnych prvkov však môžu niektoré výživové smery obsahovať aj niektoré správne zásady a možno ich s určitými výhradami a obmedzeniami akceptovať.

Literatúra

- AIHARA, H. *Základy makrobiotiky*. Olomouc: ANAG, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7263-543-6
- BROWN, G. S. *Moderná makrobiotika*. Bratislava: Ikar, a.s., 2010. 160 s. ISBN 978-80-551-2269-4
- CRAIG, W. J.; MANGELS, A. R. Position of the American Dietetic Association, vegetarian diets. *J. Amer. Diet. Assoc.*, vol. 109, 2009, p. 1266–1282.
- CROWE, F. L.; STEUR, M.; ALLEN, N. E.; APPLEBY, P. N.; TRAVIS, R. C.; KEY, T. J. Plasma concentrations of 25-hydroxyvitamin D in meat eaters, fish eaters, vegetarians and vegans, results from the EPIC Oxford study. *Publ. Health Nutr.*, vol. 21, 2010, p. 1–7.
- FRASER, G. A. Vegetarian diets, what do we know of their effects on common chronic diseases? *Amer. J. Clin. Nutr.*, vol. 89, 2009, p. 1607–1612.
- GITTLEMAN, L. A.; TEMPLETON, J.; VERSACE, C. *Výživa podle metabolických typů*. Praha: Eminent, 2008. 186 s. ISBN 978-80-7281-372-8

- KUSHI, M. *Makrobiotická cesta*. 1. vyd. Bratislava: Eugenika Pbl, 2010. 324 s. ISBN 978-80-8100-160-4
- MINÁRIK, P. Vegetariánstvo a vegánstvo. Plusy a minusy. *Bedeker zdravia*. 2009, roč. 5, č. 2.
- RÁCZ, O. et al. *Základy patologickej fyziológie*. 2. vyd. Košice: Aprilla, s.r.o., 2006. 244 s. ISBN 80-969477-7-X
- TIRPÁKOVÁ, M. Etiológia nádorov v detskom veku. *Detský lekár*, roč. 16, č. 3, 2009, s. 91–93.
- TIRPÁKOVÁ, M. 2009. Rizikové faktory nádorov prsníka. *Zdravotníctví a sociální práce*, roč. 4, 2009, č. 3–4, s. 80–83.
- ZITTLAU, J. *Ako sa liečiť vhodnou stravou*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2010. 224 s. ISBN 978-80-251-1907-5

A STUDY OF SELECTED ALTERNATIVE TRENDS IN NUTRITION

Abstract: In addition to rational nutrition, the principal function of which is to cover a person's physiological needs with a view to his or her needs and with respect to age, sex and type of work, the term alternative nutrition has become increasingly common in recent times. This represents a varied range of diets that differ in some way from the recommended food pyramid. It is frequently associated with a philosophical conviction, with Eastern religions (e.g. Buddhism), and with traditions. Some correspond essentially to rational nutrition, while others may damage the health of the individual. Alternative trends include vegetarianism, macrobiotics, blood type diets, separated nutrition, the Mediterranean diet, the Atkins Diet, etc.

Key words: rational nutrition, alternative nutrition, vegetarianism, macrobiotics, separated nutrition

VÝŽIVA A ZÁVISLOST – BIOLOGICKÝ POHLED NA ETIOLOGII PORUCH PŘÍJMU POTRAVY

Lucie MARTYKÁNOVÁ

Abstrakt: Poruchy příjmu potravy představují v současné době v rozvinutých zemích značný problém, stále neznáme přesnou příčinu jejich vzniku. Jedná se o multifaktoriální onemocnění. Díky rozvoji molekulárně biologických metod byla odhalena genetická dispozice k adiktivnímu chování. Byly objeveny genetické varianty v oblasti neuropřenašečových systémů mozku (množství, hustota receptorů, rychlost degradace). Hlavním neuropřenašečem odpovědným za vznik závislosti je dopamin. K jeho produkci dochází v mozku při uspokojení potřeb organismu a díky němu zažíváme pocit spokojenosti. Snížená (jedinec potřebuje k pocitu spokojenosti silnější podněty), nebo naopak zvýšená aktivita systému odměny v mozku (jedinec zažívá silnější pocit uspokojení a je více motivován chování opakovat) je podle současného názoru příčinou vzniku závislosti. Tento koncept je dobře použitelný pro vysvětlení závislosti na přejídání i na hladovění. Prokázanou genetickou komponentu poruch příjmu potravy je zapotřebí brát v úvahu při přípravě preventivních programů zaměřených na správnou výživu.

Klíčová slova: závislost, systém odměny, dopamin, serotonin, endokanabinoidy, endogenní opioidy

Úvod

Pokud uvažujeme o vzájemném vztahu výživy a závislosti, musíme se na tuto problematiku zaměřit ve dvou rovinách. První rovina představuje fyziologickou závislost všech živočichů na příjmu energie a živin z potravy. Potrava patří mezi primární potřeby organismu a její uspokojování je na první úrovni důležitosti. Bez uspokojení této potřeby organismus nemůže správně fungovat. V živočišné říši existují samozřejmě výjimky, například některé druhy hmyzu v dospělém stádiu svého vývoje vůbec nepřijímají potravu, ale je to dáno tím, že shromáždily dostatek energie během dřívějšího vývojového stadia jako larvy. Dalším příkladem může být tvorba tukových zásob před dlouhým zimním spánkem, kdy zvířata nashromáždí dostatek zásob energie pro přežití období hybernace. Pokud zvíře dostatečné množství energie nezíská, do dalšího roku nepřežije. Příjmu potravy tady není možné bez následků se dlouhodobě vyhnout.

Druhou rovinu pohledu na vztah výživy a závislosti reprezentují patologie potravního chování označované jako poruchy příjmu potravy. V současné době představují poruchy příjmu potravy v západní společnosti značný problém. Je jim věnována velká pozornost výzkumných pracovníků celého světa, byly vyvinuty různé terapeutické strategie, jsou zkoumány možnosti preventivního působení. S řadou případů si však lékaři nevědí rady a dochází ke zbytečným ztrátám životů z důvodu zdravotních komplikací těchto poruch nebo z důvodu sebevražd.

Pod pojmem poruchy příjmu potravy rozumíme u nás nejčastěji mentální anorexii a bulimii. V Americe je nejčastěji diagnostikovaná porucha příjmu potravy spojená se záchvatovitým přejídáním – „binge eating disorder“. Záchvatovité přejídání vede v mnoha případech k obezitě, což přináší také známá zdravotní rizika. Obezita je např. v Německu považována za poruchu příjmu potravy.

PPP patří mezi multifaktoriální onemocnění, u kterých jedna konkrétní příčina není známa. Jako u všech duševních poruch je vznik vázán na souhru vnitřní dispozice organismu a vnějších podmínek. Mezi vnější faktory patří sociokulturní, na tyto faktory byl kladen důraz v 90. letech, za hlavního viníka byl považován příliš štíhlý ideál krásy, a faktory rodinné. Existovala snaha o nalezení typů rizikových rodin. V širších souvislostech se hovoří o vzrůstajících nárocích na současné ženy a na chaos tradičních rolí. Mezi faktory vnitřní patří pohlaví, věk, hmotnost, osobnost, emocionální reaktivita, genetická dispozice. Genetické dispozici se intenzivně věnují vědci v posledních 10 letech.

Charakter závislosti

Podle mnoha autorů mají PPP charakter závislosti. Nadměrné nebo nedostatečné množství potravy je používáno jako droga. Nemocní s PPP zažívají pocity podobné pocitům narkomanů. Už v roce 1986 publikoval Marazzi svoji teorii o závislosti na endogenních opioidech, tzv. auto opioid theory. Podle této teorie deprivace příjmu potravy vyvolá aktivaci endogenního opiodního systému, což vede u nemocných k pocitu euforie při hladovění. Tento mechanismus se uplatňuje také při závislosti na excesivním cvičení.

Závislost na přejídání splňuje kritéria látkové závislosti, návykovými látkami jsou v tomto případě jednoduché sacharidy a tuk obsažený ve stravě. Velký obsah jednoduchých sacharidů a tuků v potravě způsobuje větší vyplavení neuroprénašečů, tím dochází ke krátkodobému zlepšení nálady. Dochází ke ztrátě kontroly, vzniku tolerance, abstinenčním příznakům, relapsům. Závislost na přejídání má ale i charakter závislosti behaviorální, kdy chování samo o sobě – příjem potravy – přináší pocity uspokojení a podobá se například závislosti na nakupování či hracích automatech.

Závislost je stav organismu umožňující zažít „na počkání“ příjemné pocity. Jde o naučený mechanismus, kterým lze dosáhnout zvýšení produkce dopaminu v oblastech mozku, které jsou odpovědné za systém odměny (aktivace systému odměny způsobuje pocity spokojenosti a libosti při uspokojení potřeb organismu). Produkci dopaminu zvyšuje různými mechanismy konzumace všech známých typů drog, včetně alkoholu a nikotinu, sexuální chování, sport, příjem chuťově příjemné potravy, všechny činnosti, které nás baví nebo které považujeme za důležité, např. nakupování, poslech hudby, uklízení.

Rozvoj molekulárně biologických metod a jejich použití v genetice odhalily molekulární podstatu závislého chování. Byly objeveny genetické varianty v oblasti neupřenaševých systémů mozku (množství, hustota receptorů, rychlost degradace). Dopamin je primárně odpovědný za vznik závislosti.

Genetická dispozice k závislosti

Roku 1996 Kenneth Blum se spolupracovníky publikoval výsledky svého výzkumu, objevili souvislost mezi výskytem určité genetické varianty a takovými poruchami chování, jakými jsou nadužívání alkoholu, drogová závislost, kouření, nutkavé přejídání a obezita, poruchy pozornosti a patologické hráčství. Jedná se o variantu A1 – krátkou alelu genu pro D2 receptor, která se vyskytuje u 25 % populace a předurčuje svoje nosiče k obsedantně kompulzivnímu a adiktivnímu chování.

V současné době jsou za rizikové z hlediska vzniku závislosti považovány dvě skupiny osob. První skupinu tvoří osoby s hypofunkčním systémem odměny v mozku, kdy buď nedochází k dostatečné produkci dopaminu, nebo nejsou dopaminové D2 receptory přítomny v potřebné hustotě, případně existují odchylky v rychlosti zpětného transportu dopaminu do buněk. Tito jedinci potřebují silnější podněty k vyplavení dopaminu v takovém množství, aby došlo k vyvolání pocitů uspokojení a „odměny“, jsou náchylnější k depresi. Druhou skupinu naopak tvoří osoby s nadměrnou reaktivitou systému odměny, kdy stejný podnět vyvolá silnější pocit odměny. Tito jedinci jsou více motivováni opakovat chování, které u nich vedlo k příjemným pocitům.

Genetická dispozice k PPP

Dříve se studie opíraly především o výzkum dvojčat a o výzkum PPP u rodinných příslušníků nemocných s poruchou. Bylo známo, že v rodinách pacientů s PPP se vyskytovaly další osoby se stejnou nebo odlišnou patologií potravního chování. Výskyt anorexie u nejbližších příbuzných ženského pohlaví je pokládán za významný rizikový faktor. Ve většině klinických studií se pohybuje výskyt PPP mezi sourozenci pacientek v rozmezí 3–10 %. Mezi matkami anorektiček se však mohou PPP a s nimi spojené ohrožující jídelní postoje a chování vyskytovat i častěji. Podle studie z roku 1990 se v rodinách anorektiček a bulimiček vyskytují PPP 4–5 x častěji než v běžné populaci. Mnoho studií považovalo anorexii za nebezpečný vzor chování.

Podle současných poznatků se vliv genetického pozadí u poruch příjmu potravy odhaduje na 50–70 %. Pozornost je nejvíce zaměřena na geny dopaminergního, serotoninergního a dalších neurotransmiterových systémů a na geny odpovědné za regulaci tělesné hmotnosti.

Dopaminergní systém umožňuje zažívat pocity uspokojení a odměny ve vztahu k jídlu, sexuální aktivitě a některým látkám. U pacientů s binge eating syndromem byla pozorována vyšší komorbidita závislosti na návykových látkách. Z toho důvodu zkoumali japonští vědci výskyt polymorfismů genu pro dopaminový transportér (DAT1) u poruchy příjmu potravy spojené se záchvatovitým přejídáním. Soubor tvořilo 90 japonských pacientek s PPP a kontrolní soubor tvořilo 115 zdravých žen. Ve skupině japonských žen s PPP byla frekvence krátké alely signifikantně vyšší v porovnání

s kontrolní skupinou. Zdá se, že geneticky podmíněná dysregulace dopaminového reuptakeu může být obvyklým patofyziologickým mechanismem u poruchy příjmu potravy spojené se záchvatovitým přejídáním.

Serotonin (5-hydroxytryptamin) bývá považován za neuropřenašeč, který ovlivňuje fyziologické i behaviorální funkce, jako úzkost, vnímání, chuť k jídlu. Dřívější studie prokázaly, že serotoninový receptor typ 3 zprostředkovává anorektickou odpověď, tedy útlum příjmu potravy. Loni publikovaná studie prokázala souvislost určité genové varianty genu pro serotoninový receptor a restriktivní formy mentální anorexie.

V roce 2009 byla zveřejněna studie prokazující synergní efekt single nukleotidového polymorfismu u genů kanabinoidních receptorů CN1 a SNP genů kódujících enzym pro degradaci endokanabinoidů – FAAH. Byly zkoumány distribuce těchto polymorfismů u 134 pacientů s AN, u 180 pacientů s BM a u 148 zdravých kontrol s normální hmotností. V porovnání s kontrolním souborem byly frekvence výskytu těchto polymorfismů signifikantně vyšší u souboru pacientů s AN i u souboru pacientů s BM. Synergní efekt obou polymorfismů byl zřejmý u AN, ale neprokázal se u BM.

Východiska pro prevenci

Moderní metody genetické analýzy přinášejí důkazy o genetické predispozici k PPP.

K rozvoji poruch nedochází pouze na základě genetické dispozice, je nutná souhra s vnějšími okolnostmi. Preventivní programy obsahující informace o správné výživě by měly být doplněny o budování sebevědomí, pozitivní vztah k tělu, nesoutěživý charakter tělesné výchovy, získávání dovedností v oblasti zvládání stresu, relaxační metody.

Slogan „méně je někdy více“ dobře platí pro preventivní programy obsahující informace o PPP. Ukázalo se však také, že některé snahy o prevenci PPP mohou být neefektivní, nebo dokonce vysloveně škodlivé. Neosvědčilo se poskytování informací o poruchách příjmu potravy, obzvláště aktivity vedené uzdravenými pacienty mohou zvyšovat znalosti i výskyt příznaků PPP, jako držení diet, zvracení a zneužívání projímadel. Programy mohou mít potenciálně škodlivý přínos podáním návodu a informací o narušeném jídelním chování a mohou přivádět děti k myšlenkám, postojům a chování, které předcházejí PPP. Podle některých autorů zabývajících se problematikou prevence PPP platí, že čím více informací o poruchách děti dostanou, tím silněji se v nich zakotví dojem, že patologické praktiky kontroly příjmu potravy jsou běžné a „normální“.

Preventivní programy s tematikou výživy mohou nevhodně operovat s pojmy „zdravé“ jídlo, „nezdravé“ jídlo. Negativní přístup k některým druhům potravin a pokrmů přispívá ke strachu z jídla, dietního tuku a hmotnostního přírůstku, což může přispívat k rozvoji symptomů poruch příjmu potravy.

Při uskutečňování preventivních programů také velmi záleží na učitelích a dalších zaměstnancích školy, zda nepřenáší na žáky svoje vlastní negativní názory a postoje týkající se body image, předsudky vůči lidem s vyšší tělesnou hmotností. Učitelé by neměli zapomínat, že slouží žákům jako vzor, a neměli by být vzorem špatným. Zejména učitelé tělocviku nesmí k obézním žákům přistupovat způsobem, který snižuje jejich sebehodnocení.

Literatura

- FATTORE, L.; MELIS, M.; FADDA, P.; PISTIS, M.; FRATTA, W. The endocannabinoid system and nondrug rewarding behaviours. *Exp Neurol.*, 2010 Jul, 224 (1): 23–26.
- DAVIS, C.; CARTER, J. C. Compulsive overeating as an addiction disorder. A review of theory and evidence. *Appetite*, 2009 Aug, 53 (1): 1–8.
- BERRIDGE, K. C. Liking and wanting food rewards: Brain substrates and roles in eating disorders. *Physiology & Behavior*, 2009 Jul, 97 (5): 537–550.
- LUTTER, M.; NESTLER, E. J. Homeostatic and Hedonic Signals Interact in the Regulation of Food Intake. *J Nutr*, 2009 Mar, 139 (3): 629–632.
- DAVIS, C. Addiction and the Eating Disorders. *Psychological Times*, 2001 Feb, 18 (2): 1–5.

NUTRITION AND DEPENDENCE – A BIOLOGICAL VIEW OF THE AETIOLOGY OF FOOD INTAKE DISORDERS

Abstract: Food intake disorders currently represent a considerable problem in developed countries. This is a multifactor illness. A genetic disposition to addictive behaviour has been discovered thanks to the development of molecular biological methods. Genetic variants have been found in the area of neurotransmission systems in the brain (quantity, density of receptors, speed of degradation). The principal neurotransmitter responsible for addiction is dopamine, which is produced in the brain when the needs of the organism are satisfied, thanks to which we experience a feeling of satisfaction. Dopamine theory can be used to explain addition to both overeating and starvation. The genetic component to food intake disorders discovered must be taken into consideration in the preparation of preventative programmes aimed at proper nutrition.

Key words: addiction, reward system, dopamine, serotonin, endocannabinoids, endogenous opioids

ZKUŠENOSTI S PŘÍPADY DĚTSKÉ OBEZITY, KTERÉ BYLY OZNAČENY JAKO DŮSLEDEK ZANEDBÁVÁNÍ PÉČE O DÍTĚ

Hana VČELAŘOVÁ, Marcela BENDO VÁ

Abstrakt: Podle údajů získaných populačními průzkumy je dnes ve většině vyspělých států konstatováno, že procento dětí s obezitou narůstá. Autorky příspěvku referují o výsledcích některých studií, které byly v souvislosti s hledáním vztahu mezi obezitou dětí a zanedbáváním péče o ně uskutečněny. V některých zahraničních státech se zejména tzv. morbidní obezita dětí stává jedním ze signálů o tom, že s životními podmínkami dítěte není něco v pořádku. Pracovnice sociální péče v těchto státech užívají za spolupráce s dalšími odborníky (např. s pediatry) více odstupňovaných opatření, která mají vést k pomoci těmto dětem a jejich rodinám. Zdá se, že zkušenosti našich pracovníků sociální péče s registrováním dětské obezity coby varovného signálu jsou zatím poměrně vzácné – některé kazuistiky jsou v příspěvku uvedeny.

Klíčová slova: dětská obezita, extrémní obezita, genetika, rodina, sociální péče, terapie, zanedbávání péče o dítě, životní styl

1 Úvod

V posledních desetiletích ve světě vzrostl výskyt obezity (Svačina, 2000) do té míry, že v souvislosti s ní je užíváno výrazu epidemie. Dle údajů získaných v roce 2004 bylo odhadováno, že kritéria obezity dle BMI splňuje 9 % celosvětové populace (Benton, 2004). Také v naší zemi patří obezita k nejčastějším onemocněním (Trojan a kol., 2000).

Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, neboli, jak byl v anglosaské literatuře nazván, Child Abuse and Neglect, je definován jako poškození tělesného, duševního i společenského stavu a vývoje dítěte, které vznikne v důsledku takového nezákonného jednání rodiče nebo jiné dospělé osoby, které je v dané společnosti hodnoceno jako nepřijatelné. Jde o soubor negativních důsledků špatného zacházení s dítětem v nejružnějších oblastech stavu a vývoje dítěte (Vágnerová, 2008), jeho postavení ve společnosti a v rodině především. Obecně je přitom známo, že zanedbávání péče o dítě nemusí být nutně spojeno s fyzickým týráním. Těžko však můžeme oddělit zanedbávání péče o dítě a psychické týrání.

Souvislost mezi podvýživou dítěte a zanedbáváním péče o ně se zdá být většině lidí zřetelná, zatímco spojení mezi obezitou dítěte a případným zanedbáváním péče o ně takto srozumitelná již není.

Není pochyb o tom, že u převážné většiny dětí s obezitou se setkáváme spíše s větší shovívavostí rodičů k některým přáním a pasivnímu trávení volného času dítěte, která vyplývá z lásky těchto rodičů ke svým dětem a ze způsobů, jak tuto lásku projevují. Zanedbatelné jsou také vědomosti nebo v rodině tradované předsudky a zvyky spojené se stravováním, stejně jako některé další součásti rodinného životního stylu.

Nalézání vazeb mezi výskytem obezity (zejména v její extrémní podobě) a zanedbáváním péče o tyto děti podpořily případy, které se vyskytly v zahraničních zemích (především v USA a ve Velké Británii) a které skončily rozhodnutím soudu o odebrání dítěte z rodiny (Varness et al., 2009).

Reakce laické i odborné veřejnosti v Anglii a v USA se dělily do dvou hlavních proudů. Obhájci tvrdili, že rozhodnutí soudů jsou stejně oprávněná jako v případech podvýživy dítěte. Genetické základy obezity jsou sice uznávány, současně je však zřejmé, že extrémní obezita dítěte nevznikne přes noc (Svačina, 2000). Jak je tedy možné, že se rodiče problémy svých dětí nesnažili řešit již dříve? Naopak, odpůrci komentovali tato rozhodnutí jako zcela špatná řešení, která k již tak vážné situaci přidávají trauma z rodinného rozvratu.

Přikláníme-li se ke druhému názoru, pak je vhodné si uvědomit, že dojde-li v uvedených zemích k úmrtí nebo k vážnému ohrožení dítěte, jsou to kromě zákonných zástupců právě sociální pracovníce, které jsou volány k zodpovědnosti (Dawn, 2010). O aktuálnosti problému svědčí také některé filmy, které k nám z těchto zemí dorazily – např. americký film „Precious“, který popisuje část životního příběhu dívky s extrémní obezitou v souvislosti s jejím zanedbáváním, zneužíváním a týráním.

2 Pozorují rodiče obezitu svého dítěte včas? Některé ze současných poznatků o vlivu rodičů na rozvoj potravinových preferencí a zvyků dětí

Veřejné mínění v mnoha zemích se kloní k názoru, že za obezitu svých dětí jsou rodiče částečně zodpovědní. Rodiče dětí s obezitou se takovým obviněním často brání: lékaře se svými dětmi při běžných prohlídkách navštěvují a buď nebyli upozorněni na to, že jejich dítě dle BMI splňuje kritéria obezity nebo na to, že stupeň obezity jejich dítěte již představuje vážný zdravotní problém.

Jak vlastně rodiče hmotnost svého dítěte vnímají? Takto zaměřený výzkum potvrdil, že jen malé procento rodičů předškolních dětí, které již trpí nadváhou nebo obezitou, vyjadřuje obavy z nadměrné hmotnosti svých dětí. Obavu z nadměrné hmotnosti dětí a to ve vztahu k jejich budoucnosti, vyjádřili pouze ti rodiče, kteří obezitou trpěli sami. Souvislost mezi přesností odhadu nadváhy vlastních dětí a věkem nebo pohlavím dítěte, věkem rodičů, jejich statutem, úrovní vzdělání nebo etnickou příslušností přitom nebyla potvrzena (Carnell et al., 2005). Autoři výzkumu počítají s možností, že ve výpovědích o existenci a míře nadváhy dětí sehrály svou roli obranné mechanismy rodičů. Ve vztahu k prevenci nadváhy dětí považují proto za důležité vyřešit, jak rodiče rizikových dětí

do preventivních projektů a akcí zapojit, aniž by v nich byl vyvoláván pocit selhání a provinění.

Strategie, které mají směřovat ke snížení obezity, jsou obvykle zaměřeny na zlepšení stravovacích návyků a na udržení optimální úrovně fyzické aktivity. Méně známou příčinou, která může rozvoj dětské obezity podpořit bez přímého zanedbávání péče o ně, je skutečnost, že někteří rodiče i přes vzájemně silnou citovou vazbu s dítětem nedisponují potřebnými rodičovskými dovednostmi a komunikačními kompetencemi. Při výzkumu uvedených rodičovských kvalit, jejichž velký význam pro vývoj potravinových preferencí byl doložen nejen pro první dva roky dítěte (Benton, 2004), bylo užito dotazníku CFQ (Child Feeding Questionnaire), který posuzuje vnímání a obavy rodičů, týkající se dětské obezity, stejně jako jejich postoje a postupy při krmení dítěte.

Autoři výzkumu soustředili pozornost na následující druhy interakcí rodičů a dětí u jídla (Wardle, Carnell, 2006):

- rodiče na dítě „tlačí“, aby jedlo více zdravých potravin, ale někdy jen na to, aby jedlo více potravin, a to v době k tomu určené
- rodiče omezují přístup dítěte k nezdravým, tj. většinou energeticky vydatným potravinám
- rodiče užívají tzv. instrumentálního krmení, tj. užívání pamlsků jako odměny
- rodiče užívají tzv. emocionálního krmení, tj. užívání pamlsků k ovládání nálady dětí, které jsou často negativně naladěny

Poslední bod vzbudil zájem z důvodu retrospektivy dospělých, u nichž se obezita začala rozvíjet od útlého dětství. K výsledkům výzkumu např. patří, že rodiče mohou svým chováním zvýšit příjem zdravé potravy jejich expozicí a povzbuzováním ke konzumaci, naopak doporučováno bylo upouštět od emocionálního a instrumentálního krmení.

Mnozí rodiče v souvislosti s obezitou dětí poukazují na nepříznivý vliv reklamy. Zdá se však, že rodiče jsou schopni do určité míry neutralizovat účinky reklamy tím, že mluví se svými dětmi o reklamě a o rozumném spotřebitelském chování. V této souvislosti se zdá být účinnější vysvětlující komunikace o reklamě než prostý zákaz, který má minimální vliv zejména na starší děti (Buijzen, 2009).

Ve vztahu k možnosti rodičů přímo ovlivňovat nebo kontrolovat příjem potravy dětí staršího školního věku také zjišťujeme, že laicky vedené kontroly v méně vzdělaných nebo v méně informovaných rodinách mohou k rozvoji bulimie spíše přispět (Krch, 2000).

Společným rysem uvedených výzkumů je shoda v tom, že rodičovské styly chování v okamžicích společného stravování s dětmi mohou být považovány za jeden z environmentálních faktorů eliminujících, nebo naopak podporujících rozvoj dětské obezity. Předpokládá se, že studium rizikových environmentálních faktorů pomůže při nalézání behaviorálních intervencí, které naruší cestu od geneticky dané dispozice k rozvoji obezity (Birch et al., 2001).

3 Psychologické souvislosti mezi obezitou dětí a zanedbáváním péče o ně

Úvahy o tom, že existuje souvislost mezi obezitou dětí a zanedbáváním péče o tyto děti, byly vysloveny již dříve (Kiess, Marcus, Wabitsch, 2004).

Jednou z prvních studií, která se snažila prokázat vztah mezi zanedbáváním dítěte rodiči a vznikem dětské obezity, byl výzkum zabývající se rozvojem zdravé životosprávy u dětí pocházejících z rodin, které byly z tohoto hlediska považovány za rizikové (Cree, 2007). Sledované děti se narodily mezi lety 1998-2000 ve dvaceti velkých amerických městech. Ve věku tří let byla u velké části těchto dětí hodnocena jejich výška a váha, protože začínala být nápadná. Matky těchto dětí vykazovaly ve Škále užívaných strategií rodičů při řešení konfliktů s dětmi (Parent-Child Conflict Tactics Scales) tři způsoby špatného zacházení s nimi:

- Matky vůči dětem neprojevovaly dostatečnou náklonnost a péči o ně, nechávaly je doma bez řádného dozoru
- Matky děti tělesně trestaly (zpravidla plácnutím dlaní ruky na spodní část těla)
- Matky užívaly v chování vůči dětem psychického násilí (zpravidla formou vyhrožování tělesným trestem, který neuskutečnily)

Osmnáct procent z těchto dětí raného věku, jejichž výška a váha byla zdravotníky sledována, již splňovalo kritéria obezity. Riziko postupného rozvoje obezity bylo o 50 % vyšší u dětí, které měly zkušenost se zanedbáváním péče o ně nebo s jiným nevhodným chováním vůči nim, a to v závislosti na některých dalších faktorech, jako byly hmotná situace rodiny, počet dětí v domácnosti, pohlaví a porodní váha dítěte, etnická příslušnost a věk matky, vzdělání rodičů, rodinný stav matky, BMI matky a kouření v době těhotenství.

Souvislost mezi stresem vyplývajícím ze zanedbávání dítěte a postupným rozvojem dětské obezity vysvětlují autoři studie takto: „Užívání psychických a tělesných trestů jako výchovných prostředků vede k tomu, že dítě si vysvětluje tento způsob rodičovského chování jako důsledek vlastního provinění. Protože dítě nerozumí příčinám rodičovského selhání, tak v okamžicích, kdy rodiče nezvládají své povinnosti vůči němu, se opět cítí provinile a nezáměrem nebo příkré jednání rodičů si vysvětluje jako sankci z jejich strany za vlastní provinění. Tyto zkušenosti se zanedbáváním péče zpravidla vyústí ve velkou psychickou zátěž dítěte, která ovlivňuje jeho náladu, úzkostnost a aktivitu. Je známo, že dospělí v reakci na stres více jedí a totéž platí i pro některé děti.“ Pro dítě raného věku je plné uvědomění nelásky rodiče nepřijatelné a představuje neúnosné ohrožení. Z téhož důvodu si také starší děti vysvětlují někdy projevy zanedbávání rodičů spíše svým vlastním proviněním než nedostatkem jejich lásky.

Případy, kdy dochází k zanedbávání péče o dítě ze strany rodičů z důvodu časového zaneprázdnění nebo z důvodu jiného nevyřešeného problému (nejde o nedostatek lásky k dítěti), jsou z hlediska emočního a socializačního vývoje nesporně méně ohrožující. V závislosti na dalších faktorech může v těchto případech u dětí raného věku docházet k rozvoji podvýživy, obezity nebo k rozvoji celé řady dalších a z hlediska vývoje dítěte nežádoucích důsledků. Děti staršího věku se v takových případech často stravují v restauracích s rychlým občerstvením nebo jiným nekvalitním způsobem.

Pro ilustraci uvádíme kazuistiku z naší země, kde v nedávné době v jednom ze zařízení náhradní rodinné péče nastoupila dvouletá holčička s tak silnou obezitou, že věk tohoto dítěte byl mylně odhadován na čtyři roky. Rodiče této holčičky se rozváděli, oba byli kdysi drogově závislí, přičemž matka dítěte s tímto problémem stále bojovala. Také v případě této holčičky byla soudem nařízena ústavní výchova, a ačkoli byla patologická obezita dítěte vnímána jako jeden z možných důsledků neschopnosti rodičů se

o holčičku starat, pro konečné rozhodnutí soudu hrály rozhodující roli také další důkazy o zanedbání péče. Vzhledem k tomu, že citová vazba mezi matkou a tímto dítětem přetrvává, lze po úpravě matčina stavu uvažovat o návratu dítěte do její péče.

4 Kdy vyvolává zdravotní stav dítěte s obezitou obavy lékařů o jeho další osud?

Obezita v dospělosti bývá spojena s řadou závažných metabolických i kardio-vaskulárních nemocí a se zvýšenou úmrtností. Často se obezita pojí např. s hypertenzí, s poruchou glukózové tolerance, s hyperlipidémií, s ortopedickými problémy, se syndromem polycystických ovarií a se stavy psychosociální nouze (Trojan, 2004, Hort, 2008).

V jakých případech představují případy dětské obezity zanedbání zdravotní, a tudíž i rodičovské péče o dítě?

Pouhá přítomnost obezity dle kritérií BMI údajně není důkazem zdravotního ohrožení dítěte. Samotná nadváha dítěte na nižším z obou konců spektra nemusí být spojována s vážnými komorbidními stavy během dětství. Obezita dítěte na opačném konci spektra však znamená vysoké riziko závažných poškození, která lze zvrátit nebo zlepšit regulací tělesné hmotnosti. Některé poruchy spojené s obezitou jsou sice vážné, ale ne bezprostředně ohrožující. Za určitých komorbidních podmínek však může tatáž porucha vést k nezvratným škodám. Podobně tomu může být i v případech obstrukční spánkové apnoe, hypertenze, diabetu druhého typu nebo omezení mobility (Varness, T. et al, 2009).

Někteří odborníci z řad lékařů ve Velké Británii považují za odůvodněné odebrání dítěte s obezitou z domova v následujících případech (Varness, T. et al., 2009):

- existuje pravděpodobnost, že dojde k vážnému zdravotnímu poškození dítěte,
- existuje pravděpodobnost, že donucovací státní intervence povede k účinné úpravě stavu,
- není k dispozici alternativní řešení problému.

Zastánci výše uvedeného strohého přístupu argumentují vůči kritice tvrzením, že stávající model ochrany dětí před obezitou v jejich zemi je příliš konzervativní. Čekat, až budou děti takto vážně ohroženy, není správné. Změna současného modelu prevence rozvoje obezity v těchto zemích by pravděpodobně přinesla zvýšení počtu klientů a finanční zátěž v oblastech sociální a lékařské péče. Návrh na zpoplatnění služeb spojených s terapií takto vzniklé dětské obezity je diskutován především proto, že je otázkou, zda by byl skutečným přínosem pro rodiny sociálně slabé, kde je dítě zanedbáváno nikoli z nedostatku rodičovské lásky, ale např. z nedostatku času, jako je tomu v případě rodičů-samoživitelů, kteří z existenčních důvodů souběžně zvládají více zaměstnání.

5 Závěr

Myšlenka, že dětská obezita by měla vyvolávat obavy pracovníků Oddělení sociálně-právní ochrany dětí, se zdá být diskutabilní. Je jistě potěšující, že v místních podmínkách se s extrémní obezitou dětí setkáváme jen zřídka. Potencionální souvislost mezi obezitou dítěte a zanedbáváním péče o ně nebývá v naší zemi zatím příliš zvažována.

Jednoznačný postoj k tomu, zda by lékaři v případě patologické obezity měli hlásit podezření ze zanedbávání péče o dítě stejně, jako je tomu např. u podvýživy nebo některých úrazů, neexistuje ani v zahraničí. Pokud by tomu tak bylo, můžeme časem očekávat podobné diskuse např. i u mentální anorexie?

Dle některých zdrojů (Varness, T. et al, 2009) chybí rovněž důkazy, které by potvrzovaly vztah mezi určitými strategiemi a následnou regulací obezity nebo jiné metabolické poruchy. Podobně je tomu i s kritikou rodičů za jejich neschopnost postupující obezitu dětí regulovat nebo zastavit v případě, kdy dodržují všechna léčebná doporučení. Pokud to nedokázali rodiče, dokážou to instituce náhradní rodinné péče nebo jiná zařízení, která budou za tímto účelem zřízena?

Z uvedených důvodů jsou cíle státních intervencí v zemích s bohatšími zkušenostmi s případy extrémní dětské obezity definovány velmi opatrně, a to nikoli jako dosažení normální hmotnosti dítěte, ale spíše jako snížení extrémního stupně obezity, dosažení zdravější skladby stravy, úprava kritických metabolických hodnot, změna životního stylu rodiny, na niž terapeuti pracují ve spolupráci s jednotlivými členy nebo s celou rodinou aj. Hranice pro státní zásah bývá v těchto případech vysoká. Odebrání dítěte z rodiny je tou poslední a v závislosti na dalších faktorech také snad jen přechodnou možností.

Literatura

- BENTON, D. Role of parents in the determinativ of the food preference sof children and the development of obesity. *International Journal of Obesity*, 2004, vol. 28, s. 858–869. ISSN 0307-0565.
- BIRCH, L. L.; FISHER, J. O.; GRIMM-THOMAS, K.; MARKEY, C. N.; SAWYER, R.; JOHNSON, S. L. Confirmatory factor analysis of the Child Feeding Questionnaire: a measure of parental attitudes, beliefs and practices about child feeding and obesity proneness. *Appetite*, 2001, vol. 36, s. 201–210. ISSN 0195-6663.
- BUIJZEN, M. The effectiveness of parental communication in modifying the relation between food advertising and children's consumption behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 2009, vol. 27, s. 105–121. ISSN 0261-510-X.
- CARNELL, S.; EDWARDS, C.; CROKER, H.; BONIFACE, D.; WARDLE, J. Parental perceptions of overweight in 3–5 years olds. *International Journal of Obesity*, 2005, vol. 29, s. 353–355. ISSN 0307-0565.
- CREE, R. *A Higher Risk of Obesity for Children Neglected by Parents*. Dostupné z WWW: http://www.temple.edu/newsroom/2007_2008/11/stories/obeseneglect.htm. (cit. 2010-9-30)
- DAWN, J. B. *Contemporary Child Care Social Work Services in the UK*. 8th September, 2010, Aarhus Mini-Conference, VIA University College, Denmark
- HORT, V.; HRDLÍČKA, M.; KOCOURKOVÁ, J.; MALÁ, E. a kol. Poruchy příjmu potravy. In *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 496 s. ISBN 978-80-7367-404-5.

- KIESS, W.; MARCUS, C.; WABITSCH, M. (Eds). *Obesity in Childhood and Adolescence*. Vol. 9. Basel, New York: Karger, 2004. s. 269. ISBN 380-55-77-303.
- KRCH, F. D. *Bulimie – jak bojovat s přejídáním*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. 172 s. ISBN 80-247-0527-3.
- PAŘÍZKOVÁ, J.; LISÁ, L. a kol. *Obezita v dětství a dospívání: terapie a prevence*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 239 s. ISBN 978-80-246-1427-4.
- SVACHINA, Š.; BRETŠNAJDROVÁ, A. *Obezita a diabetes. Diabetologická spolupráce*. 1. vyd. Praha: Maxdorf, 2000. 307 s. ISBN-80-85800-43-8.
- TROJAN, S. a kol. *Lékařská fyziologie*. 4. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 772 s. ISBN 80-247-0512-5.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367- 414- 4.
- VARNESS, T.; ALLEN, D. B.; CARREL, L. A.; FOST, N. Childhood Obesity and Medical Neglect. *Pediatrics*, 2009, vol. 123, No. 1, s. 399–406. ISSN 0031-4005
- WARDLE, J.; CARNELL, S. Parental feeding practises and children's weight. *Acta Paediatrica*, 2006, vol. 96, s. 5–11. ISSN 0803-5253.

EXPERIENCES WITH CASES OF CHILDHOOD OBESITY, THAT HAVE BEEN IDENTIFIED AS THE RESULT OF PARENTAL NEGLECT

Abstract: This paper provides the overview of some information and views, which have been obtained of one of the widely discussed topic today. We have on our mind these examples of childhood obesity, which were labeled as neglect of these children. According to data obtained from population surveys in most developed countries there have been found, that the percentage of obese children is increasing. Heredity, metabolic defects, poor diet, lack of exercise etc. were previously considered for causes of childhood obesity. Finding the links between obesity and child neglect is relatively a new approach, that gives the number of inconsistent responses. The authors report on the results of some studies, that have been made in connection with finding the relationship between obesity and child neglect. In some foreign countries particularly morbid obesity is considered a signal that the child's lifestyle is not suitable. Worker welfare in these countries cooperate with other professionals (such as pediatrics etc.) and enjoy more differentiated measures, that should lead to help these children and their families. These measures are discussed by the experts and the general public of these countries in an effort to find for this (and perhaps rightly) considered cases of childhood obesity effective and possibly the least restrictive means of assistance. It seems, that in comparison with these international experiences are the experiences of our social workers with registration of childhood obesity as a warning signal still relatively rare – some of their insights are included at the end of the paper.

Key words: childhood obesity, extreme obesity, genetic science, family, social care, therapy, parental neglect, style of life

ZPOVĚĎ „VYLÉČENÉ“ ANOREKTIČKY

Lucie ZORMANOVÁ

Anotace: *Poruchy příjmu potravy jsou velmi vážným a poměrně častým onemocněním, mají největší, a to desetiprocentní úmrtnost ze všech psychických chorob a postihují 3 % dívek a žen. V článku se vracím ke kvalitativní studii z roku 2008 zaměřené na mladé dívky držící dietu, která zjišťovala proč dívky s dietou začínají, jaké jsou jejich charakteristiky a rodinná situace. V následujícím příspěvku se vracím k jedné respondentce, která trpěla mentální anorexií. U ní byly analyzovány typické rysy popisované ve výzkumech zabývajících se touto oblastí: zaměřenost na dosažení úspěchu, negativní sebehodnocení, přílišná sebekritika, perfekcionismus a nepříliš dobré rodinné vztahy a zázemí, v průběhu nemoci lhaní a fobický strach z tlaku okolí, jež ji nutí k jezení. V článku popisují její nynější stav těla a mysli a změny, kterými ve svém vývoji od nemoci až úplnému „vyléčení“ prošla.*

Klíčová slova: *mýtus krásy, dieta, poruchy příjmu potravy, polostandardizovaný rozhovor, zakotvená teorie*

Úvod

Je těžké si nepovšimnou, jak je současný mediální prostor zaplňován postavami „vychrtlých“ modelek. Mnoho výzkumů (Garner, Bemis, 1982, MRTV, 1998, Craft, 1988) uskutečněných v této oblasti dokazuje, že pro ženu je daleko důležitější její váha a vzhled než pro muže a odráží se na jejím postavení ve společnosti. Tento současný ženský ideál krásy, který považuje za dokonalou postavu, postavu nadměrně štíhlou, což je pro většinu populace biogeneticky nedosažitelné, je médií prezentován jako snadno dosažitelný pomocí diety, preparátů, cvičení, tabletek, náplastí...

Pro některé ženy a dívky je „být štíhlá“ hlavním smyslem jejich života, neboť zastávají názor, že štíhlost jim zaručí spokojenost, sebevědomí, kladné hodnocení ze strany svého okolí a úspěšnost i v práci, studiu a vztazích, jak jsou utvářeny z médií (Mc Robbie, 1996)

A tak dívka, jež tomuto mýtu uvěří, začne držet diety, a stačí jen krůček a mladá dívka propadne PPP (Burdová, 2006).

Proto je většina žen moderní společnosti nespokojena s vlastním tělem a spojuje své tělesné nedostatky s neúspěchy v jiných oblastech života (Přinosilová, 2006).

Poruchy příjmu potravy

Poruchy příjmu potravy (mentální anorexie, bulimie, chorobné přejídání) patří k psychickým onemocněním, což znamená chování spojené s anorexií či bulimií není od určitého stádia nemocný člověk schopen ovládat, a tedy se i sám bez pomoci druhých z nemoci vyléčit.

Nemoc se projevuje ztrátou zájmu o cokoli jiného než jídlo a vlastní postavu (Krch, 2005).

Odmítáním potravy se dívka vždy snaží “řešit” nějaký problém, především problémy citové. (<http://nemoci.abecedazdravi.cz/anorexie-a-bulimie>)

Základní pojmy a východiska

Anorexie (anorexia nervosa, anorexia mentalis) se projevuje tím, že osoba stížená touto poruchou odmítá potravu proto, že se mylně domnívá, že má nadváhu (Krch, 2002).

„Mentální anorexie je onemocnění, při němž se postižení (většinou mladé dívky či ženy) snaží zabránit ztloustnutí, často jen domnělému nebo souvisejícímu s vývojem sekundárních ženských pohlavních znaků (zvětšení prsou, boků, typické ukládání tuků). Pacientky odmítají jídlo, vyvolávají si zvracení, později se u nich skutečně vyvine nechutenství, někdy však vystřídáné takřka nezvladatelnou chutí k jídlu (bulimií). Dochází k výraznému tělesnému poklesu tělesné hmotnosti (pacientky však stále samy sebe považují za tlusté), mizí menstruační krvácení. S vyhublostí kontrastuje vysoká aktivita postižených. Bývají často další psychické změny (hysterické a neurotické rysy, lhavost, nezralost osobnosti, sexuální nezralost), později se rozvíjí i tělesné příznaky související s dlouhodobým odmítáním potravy. Léčba je obtížná, uplatňují se psychofarmaka a psychoterapie. V těžkých případech metabolického rozvratu je nutná hospitalizace s umělou výživou.“ (Vokurka, Hugo, 2000, s. 276). V některých především zahraničních výzkumech (kupř. Zerby, 1993) bylo dokázáno, že nemocní anorexií mají často pocit, že nemohou nebo nedokážou samostatně organizovat svůj život a jediné, o čem mohou samostatně rozhodovat a co mohou ovlivnit, je jejich váha.

Příčiny

Na vznik PPP má vždy vliv několik různých faktorů působících současně, v odborné literatuře se hovoří o bio-psycho-sociální podmíněnosti PPP.

Mezi sociální a kulturní faktory podmiňující vznik PPP patří módní ideál, předpojatost společnosti vůči obézním, tlak na ženy v souvislosti s profesí (modeling) či sportovní kariérou (balet, gymnastika, tanec)

K biologickým faktorům řadíme ženské pohlaví, jež je náchylnější k tomuto onemocnění a dále období puberty a dospívání (a s ním spojené emoční labilita, vnitřní nejistoty...)

Dalšími faktory, jež hrají velkou roli ve spuštění PPP jsou jisté životní události: mohou to být nárazky na tělesný vzhled, problémy v rodině, sexuální zneužívání, nemoc, odloučení od rodiny, traumatické zážitky spojené s jídlem, tělem a sexualitou,...

Vznik PPP může podpořit také výskyt PPP v okolí, především u rodinných příslušnic ženského pohlaví.

Důležitou složkou jsou také osobnostní a psychické charakteristiky dané osoby (cítivost, konformita se společenskými normami a hodnotami rodičů, negativní sebehodnocení, rigidita, perfekcionismus, sklon k depresím a úzkosti (www.anorexiabulimie.estranky.cz/stranka/mentalni-anorexie-v-kontextu-rodinneho-systemu; Maloney, 1998)

Velkou roli zde hraje také vliv matky nenechávající své dceři žádný prostor k sebevyjádření. Z tohoto důvodu začne dívka hovořit svým tělem.

Data a výsledky

Proč jsem držela dietu?

U respondentky Lucy, byl označen za prvotní impuls k držení diety příchod nového chlapce do její třídy, jenž se jí líbil a kterého chtěla zaujmout.

„Takovým prvotním impulsem byl příchod nového chlapce k nám do třídy“ (8. třída na ZŠ).

„Hubnout jsem začala až opravdu po příchodu toho kluka. Již předtím jsem věděla, že nejsem úplně hezká, hubená....“

Z jejich odpovědí také vyplývá, že se setkávala s narážkami okolí na svůj fyzický vzhled, že byla často doma označována hanlivými přezdívkami

„Já byla trochu oplácaná, ale vyloženě tlustá to ne. Doma mě už kvůli tomu, jak vypadám také začali, jak bych to řekla, osočovat. Nejvíce můj starší (o 6 let) bratr. Nazýval mě nehezkými přezdívkami typu tlustoprd, tlusťoch, atd....!“

Lucy kvůli poznámkám o svém vzhledu trpěla pocitem méněcennosti a taky si pod vlivem ideálu krásy dnešní společnosti myslela, že kluka může jedině zaujmout svým vzhledem a neboť krásná znamená štíhlá, se rozhodla zhubnout, protože se domnívala, že jinak ho nemá šanci zaujmout.

„Měla jsem nulové sebevědomí, neuměla jsem se bavit s klukama, nevěděla jsem, jak se chovat, o čem si s nimi povídat a pak přišel ON:) a vše bylo ještě horší. Myslela jsem si, že když zhubnu, všimne si toho a něco se změní, ale nezměnilo se vůbec nic. Trošku se mi možná zvýšilo mé zadupané sebevědomí, asi tak o 1 %, ale s klukama jsem stejně nevěděla, co a jak, jestli mi rozumíš. Myslela jsem, že kluci považují za ideál krásné hubené holky, a já se jim alespoň trochu chtěla vyrovnat. Byla jsem dlouho přesvědčena o tomto, jak bych to řekla, pohledu mužů na ženy, aspoň kámošky a brácha mi to tvrdili.“

„Kila šla dolů a já byla spokojená. Všichni mi najednou začali říkat, že mi to sluší a takové ty řeči...“

„Také jsem si myslela, že budu tak nějak více přitažlivější, že se budu cítit mnohem lépe a že naleznu to mé ztracené sebevědomí, což se ale bohužel nestalo. Tak jsem se dál trýznila a hledala ale nenalezla. Možná jsem potřebovala pozornost. Chybělo mi i nadále to zadupané sebevědomí. Byla jsem si vědoma, že už nejsem oplácaná, ale víra v sebe samu, tu jsem ještě dlouho hledala a občas ještě hledám.“

„Také jsem chtěla okolí dokázat a asi hlavně bratrovi, že prostě něco dokážu. Snažila jsem se vypadat, že se mně ty jeho poznámky nijak nedotýkají“.

Respondentka Lucy má komplex z toho, že nemá a nikdy ještě neměla partnerský vztah, o čemž svědčí právě následující věta, ve které Lucy říká, že to je tajemství, které

ví jen málo lidí: „... něco Ti povím. Nikdo to neví, teda až na Magdu a doma. Nikdy jsem s žádným klukem ještě nechodila, a to mi je skoro 20 (v červenci). Vůbec nevím, jaké to je. Samozřejmě bych nějakého toho „prince“ chtěla, ale asi žádný nechce mě. Nevím, co dělám špatně. Jestli je něco ve mně, na mně, opravdu nevím. Když jdu po ulici, tak se po mně i nějaký ten mužský koukne, ale to je asi tak vše. Takže tohle mne také pořád trápí. Teď to víš i ty. Mnohokrát jsem si říkala, že kdybych měla kluka, že by mi třeba pomohl, že by to nemuselo dopadnout tak, jak to dopadlo, ale...“.

Kritérium štíhlosti

V odpovědích respondentky Lucy se objevuje jasně popsané kritérium „krásného, štíhlého těla“, které je v jejím případě zřetelně zkesleno až k „anorektickému modelu krásy“, aniž by si to sama uvědomovala, neboť na jedné straně vypovídá, že nechtěla být anorektičkou, ale že chtěla mít „krásně vystouplé kosti.“

Této respondentce vůbec nečinilo problém dodržovat drastický dietní program.

„Proč jsem záviděla anorektičkám, ani nevím. Chtěla jsem být prostě hubená co nejdříve. Obdivovala jsem jejich hubená těla, lákaly mne vystouplé kosti....Od samého počátku jsem nechtěla být anorektičkou. Prostě jsem jen omezila jídlo a začala jezdit na již zmíněném rotopedu. Ani mi to nepřipadalo drastické. Najednou šla kila dolů a mně bylo fajn. Ani jsem neměla chutě na sladké, a tak. Už jsem se tak nějak adaptovala. Takovým hlavním kritériem pro mne byly vystouplé pánevní kosti a rovné břicho.“ (Lucy)

Další intervenující okolnosti, příčiny

Příčinou vzniku PPP u mladých dívek je také nepříliš dobré, pevné rodinné zázemí, dívka má pocit, že si nemá v rodině s kým popovídat, komu se svěřit se svými potížemi. Ty dívky často říkají, že se o ně nikdo moc nezajímal, když byly malé. Děvče v takové rodině pochopí, že rodiče mají mnoho povinností, než aby se jim mohli věnovat, a tak se naučí spoléhat samy na sebe. Hledá vyřešení svých potíží ve sféře, kterou sama vládne.

„Já vím, možná je to divné takhle psát, možná i nefér vůči rodině, ale já to tak cítila a cítím. S mamkou jsme si nikdy extra nerozuměly. Nikdy jsem se ji nedokázala s ničím svěřit. Tatka, to je to je takový případ sám pro sebe, oba sourozenci jsou ode mne dost vzdálení, myslím věkově. Sestra o 9 a bratr o 6 let. Takže tu nebyl nikdo, kdo by mi naprosto rozuměl a chápal“.

Častou vlastností, která se vyskytuje u dívek propadnoucích PPP je perfekcionismus.

Perfekcionismus zapadá do logiky poruchy a projevuje se rigidním a přísným dodržováním jídelníčku, striktní a přísné směřování k vytouženému, jedinému hlavnímu cíli „být co nejštíhlejší“.

„Ve škole jsem se nijak zvlášť nezhoršila. Jsem na sebe dost pedant a prostě nemám ráda špatné známky. Byla jsem na sebe velmi přísná. Jsem dost perfekcionista. Vše musí být tip top. Nejlépe samé jedničky ve škole, ambiciózní. Přes to nejede vlak.“

Poruchy příjmu potravy

U mentální anorexie dívka nejprve začne držet přísnou dietu, která se den ze dne stává drastičtější, až nakonec nejí skoro nic a doprovází to ještě enormní fyzickou zátěží v podobě cvičení. A až je tato dieta velmi drastická a fyzická zátěž v podobě cvičení opravdu velmi vysoká, respondentka si to ani neuvědomila. Tak silná je motivace anorektičky, že nevnímá nic jiného, než jak hubne. Mozek je natolik zaměstnán vidinou štíhlosti a vlastním hubnutím, že nevnímá další pocity (hladu či bolesti svalů) či jim nepřikládá velkou váhu, nejdůležitější je pocit štěstí při stoupnutí na váhu.

„Nejprve omezení jídla na jablka či müsli tyčinky.“

„Takže jsem si řekla, že s tím něco udělám, a tak jsem omezila přísun jídla na jedno jablko a müsli tyčinku denně. S tím souviselo také zvracení. Samozřejmě jsem také cvičila. Jezdila jsem na rotopedu. Začala jsem na 10 km a končila u 50 km denně. Váha šla pochopitelně dolů a to byla pro mě výhra. Byla jsem cvok.“

Někdy je mentální anorexie spojená či vystřídána s fázemi mentální bulimie. zvracení dívkám připadá jako geniální vyřešení jejich problému, mohou se najíst do sytosti, čeho chtějí, a vůbec nepřiberou.

„Pak přišla chorobná touha po jídle a konkrétně po tom „nezdravém“, jako sladkosti, buchty no však to znáte. S tím souviselo také zvracení. Kolem zvracení se to točilo asi rok – plus minus – ale pak na to doma přišli.“

Častým jevem u těchto dívek je, že když se na jejich nejedení či zvracení přijde, tak lžou, neboť nemocný se jakémukoliv vykrmování brání, jídlo je pro nemocné fobickým podnětem, pomoc je vnímána jako tlak, která vyvolává odpor, a tedy lhaní a podvádění.

Nemocná si dlouho neuvědomuje, že se jí dieta „vymkla kontrole“, a i když si to uvědomí, tak se to pořád ještě dlouho snaží zatajit a pořád si namlouvá, že ještě zvládne sama vyléčit.

„Ale zpět k otázce: trochu jsem si to uvědomila, když už jsem třeba zvracela i 5–7x denně. Po každém zvracení jsem si řekla, že už nikdy. Vydřela jsem to asi tak hodinu a pak to přišlo zase. Nenáviděla jsem se za to. Skončil den a já si řekla, že od zítřka začnu od začátku. ale nikdy se to nepovedlo. Maximálně, tak den či dva. To už byl asi ten varovný červeně blikající knoflík. Ale já ho ignorovala. Párkrát mě i nachytali. Od té doby se to začalo řešit veřejně.“

Nemocná si často uvědomuje, že něco není v pořádku, ale protože se za tento stav stydí, snaží se to utajit před ostatními, a tak lže, což vede ke ztrátě důvěry ostatních.

„Nejprve jim stačil můj slib, že s tím přestanu, ale jak asi tušíte, nestalo se tak a já si spokojeně zvracela dál.

Tohle nikdo neví. Pravdu jsem nikdy nikomu neřekla. To, že jsem zvracela, to se ví, i to, že vícekrát za den (uvedla jsem, že tak nanejvýš 3x).

Postupně jsem chtěla dokázat nejen sobě, ale i paní doktorce a hlavně mamce, že už nezvracím. Ale výsledky vždy dopadly špatně. Dokonce i ty poslední. Prý pořád musím zvracet (to říkají výsledky), ale já nevím, jak jinak mám ostatní přesvědčit, že ne. Je to mé slovo, slovo „té nemocné“, která už tolikrát lhala, proti slovu profesionála. Je to obtížné. Na další odběry jdu začátkem února. Doufám, že se zde projeví již nějaká pozitivní změna, protože opravdu nevím jak jinak si výsledky vysvětlit. Něco zřejmě není v pořádku, ale na to se nepříjde, pokud si všichni budou myslet, že tedy stále

zvracím. Je obtížně získat si zpět důvěru, kterou jste ztratili. Můžete říkat, slibovat, přesvědčovat, ale jsou to jen pouhopouhá slova. Jak říká paní doktorka vždy, když jsem u ní: Lucko, vypadáš opravdu pěkně. Sluší Ti to. Na první pohled bych ani neřekla, že Ti něco je, ale ty musíš zvracet a to vám řeknu, to vás dokáže tak vytočit, že já pak nechci nikoho ani vidět. Jsem naštvaná a zároveň mě to mrzí.“

Respondentka léčící se z mentální anorexie s fázemi mentální bulimie vypovídá, že u ní impulsem pro to, aby si svoji nemoc uvědomila a začala jí brát jako vážnou a začala se léčit, byla hrozba léčebna.

„Několikrát mě načapali a vyhrožovali léčebnou. To ve mně něčím trochu pohnulo a já zbrzdila.“

Ovšem nemocná potřebuje k vyléčení podporu svého okolí, svých blízkých, hlavně tedy své rodiny.

„Nebýt mé rodiny a super kámošky, kterým bych tímto způsobem chtěla moc poděkovat, nejen že bych se nedostala až sem, ale pravděpodobně bych tu už vůbec nebyla.“

Svůj podíl na tom má jistě rodina. Zřejmě nejvíce má mamka. Ta si také prošla svým a neměla to se mnou lehké. Ale komu opravdu vděčím za to, že žiji „normálně“, tak to je má dnes již bývalá spolužačka ze střední, má pořád a stále nejlepší kamarádka Magda. Musela si ukousnout pořádné sousto. Byla mi stále po boku. Viděla mé proměny, ať už k lepšímu či horšímu. Pomáhala mi. Např. se mnou jídávala, abych si nepřipadala tak divně. Držela mě, držela mě nad vodou, abych se neutopila. Za moc ji vděčím. Hodně mě ovlivnila, ale myslím v tom dobrém, a také nasměrovala tím správným směrem. dodala mi odvahy, rozhled a konečně jsem našla to mé dlouho ztracené sebevědomí a měla jsem opravdu někoho, kdo mě má rád. Nebýt Magdy, tak nejsem tím, kým jsem dnes. A tak jsem získala i takovou druhou rodinu (myslím Magdu a její rodinu).“

Léčba z anorexie jako běh na dlouho trat'

Z výpovědi respondentky Lucy je zřejmé, že ačkoli je téměř vyléčená, strach ze ztloustnutí u ní stále přetrvává.

„Navenek už jsem pěkná holka. :) Z 42 kg při výšce 165 cm jsem to vytáhla na 53 kg. Možná si teď řeknete, fuj, to je hrozný, jak mohla nabrat přes 10 kilo, ale vězte, že to není nijak markantně poznat. Každý den cvičím, posiluju s posilovacími gumičkami, párkrát do týdne si zajezdím na rotopedu (tak 5–10 km, jak kdy) a mám fakt zpevněnou postavu. Vějdu se do stejných kalhot, jako když jsem měla 50 kg“.

Respondentka Lucy po roce a více

Od doby, kdy jsem realizovala výzkumné šetření, se u Lucy mnoho věcí změnilo. Svou nemoc zvládá, i když toto je „běh na dlouhou trat'“, takže to není zvládnuté na 100 %.

Dobrou stránkou na celé situaci však je, že svou nemoc i její spouštěcí faktory vnímá již s nadhledem. Také se zlepšily její vztahy v rámci rodiny a také, což jí jistě velice pomohlo a podpořilo její léčbu, že má dobrý partnerský vztah. Pořád se však u ní projevuje velký perfekcionismus, což je důležitá charakteristika její osobnosti, která ji bude patrně doprovázet po celý život.

Pro doplnění a celkovou představu čtenářů uvedu úryvky s naší vzájemné korespondence.

30.10.2008

„Za ten skoro rok se něco málo změnilo. s mamkou si docela prostě rozumíme, bavíme se spolu o čemkoli, voláme si každý den:) a mluvíme spolu cca 15–30 min:) se sourozenci si také rozumíme. Tím, že jsou oba o docela dost starší, tak nějak jsem cítila se jim vyrovnat a dospět tak dříve. Takže mý vrstevníci, když běhali po venku a bavili se, já byla doma a starala se o domácnost a zařizovala různé věci. Ale nikomu nic nevyčítám, alespoň jsem se pak v tom „dospěláckém“ světě neztratila:) Trošku jsem odbočila. Pak taky s odstupem času si myslím, že to bratr tenkrát nemyslel zle, byl koneckonců také v pubertě, pak kluk a taky můj brácha, jen prostě nedomyslel, kam až by ty jeho poznámky mohly zajít. Ale jak jsi psala, když už se jednou v rodině objeví problémy s jídlem, nemuselo to být definováno jako ppp, tak je velká pravděpodobnost, že další generace to také možná „postihne“. Mamka se mi pak taky svěřila, že když byla ve věku jako já tehdy, tak také blblá s jídlem, ale v té době to nikdo neřešil, nebyli žádní psychologové, rodiče místo aby pomohli, tak tě jen nutili do jídla.... a teď taky má teta (tátova sestra). Je vyhublá, má sice trošku bříško, ale to je na jejich straně normální.:) A pak se nemá člověk divit, po kom to má:) Ale to bude asi tak vše. Na doujasnění, doplnění. Momentálně jsem docela spokojená. Není to sice úplně ono, ale nikdy není tak dobře, aby nemohlo být ještě lépe:) pořád jsem na sebe takový pedant, vše musí být perfektní, což je dřina, ale mně to prostě nedá. Trochu bojuji se školou, ne že bych byla na propadnutí a měla nějaké závažné problémy, ale jedničky:) už téměř nejsou. Je málo času na to, kolik je učení. Nedělám téměř nic jiného, než že sedím nad knihama a učím se... trochu s tím bojuji, s tím pocitem ale říkám si, tady se hraje a to, jestli to máš, nebo ne a ne za kolik, takže tím se snažím řídit. Tak snad jsem to teď sesumírovala nějak srozumitelně:)

12.7.09

„...snad Ti to moje povídání k něčemu bylo. Ve škole se daří, druhák mám úspěšně za sebou, jen mi chybí anatomie, kterou dělám na konci srpna, ale teď si užívám chvilku volna. co se týče ppp, tak si troufám tvrdit, že je to za mnou, ne na 100 % ale z větší části ano. Od vánoc jsem nezvracela, což je zatím moje nejdelší doba. Sice to není dlouho, ale jistý úspěch to je taky:) Cítím se fajn a snažím se na všem najít něco pozitivního“.

15.10.2010

„...daří se mi celkem dobře. Našla jsem si přítele, se kterým budu už skoro rok a zatím nám to všechno moc klapě. O mých problémech ví a snaží se pomáhat. Nemůžu říct, že jsem z toho úplně venku. Občas jsou světlejší dny a občas je to zase horší, ale ráda pomůžu jakýmkoli způsobem, budu-li toho schopna. Ve škole postupuji dál. Jsem teprve v půlce a před sebou mám ještě 3 roky, ale veterina je veterina a když jsem se dala na vojnu, tak si to taky musím sama snést :-D“

Závěr

U respondentky, jež trpěla mentální anorexií, byly analyzovány typické rysy popisované ve výzkumech zabývajících se touto oblastí: zaměřenost na dosažení úspěchu, negativní sebehodnocení, přílišná sebekritika, perfekcionismus a nepříliš dobré rodinné vztahy a zázemí (dívka má pocit, že si nemá s kým popovídat, poradit se o problémech, komu se svěřit) v průběhu nemoci, lhaní a s ním spojená ztráta důvěry druhých a fobický strach z tlaku okolí, jež ji nutí k jedení (Krch, 2005, Kocourková, 1997, Stroberg a Sohlberg, 1997, Garner a Bemis, 1982).

Jak ukazuje náš výzkum léčba poruch příjmu potravy je „běh na dlouhou trať“ a nemocný člověk je často ještě dlouho po vyléčení obětí „anorektických myšlenek“, i když si již uvědomuje jejich zhoubnost. Pro nemocné je velmi důležitá neustálá podpora okolí, které by jim mělo ukázat i jejich jiné kvality netýkající se vzhledu a pomáhat jim v boji s nemocí.

Literatura

- Anorexie a bulimie.* (online). Dostupné z: www.nemoci.abecedazdravi.cz/anorexie-a-bulimie (9.2.2007).
- BURDOVÁ, P. *Poruchy příjmu potravy*. Bakalářská práce, Katedra rodinné výchovy a výchovy ke zdraví, PedF MU, 2006.
- CASH, T. E.; HENRY, P. E. *Women's body images: The results of a national survey in the U.S.A.* Sex Roles, 33, 1995. ISBN 10 01547933.
- CRAFT, C. *Too old, too ugly, and not deferential to men*. Rocklin, CA: Prime Publishing and Communications, 1988. ISBN 10 0914629654.
- GARNER, D. M.; BEMIS, K. M. *A Cognitive-behavioral approach to anorexia nervosa, Cognitive Therapy and Research*, 6,2, 1982. ISBN 1-57230-186-4.
- KOCOURKOVÁ, J. *Mentální anorexie a mentální bulimie v dětství a dospívání*. Praha: Galén, 1997. ISBN 80-85824-51-5.
- KRCH, F. D. *Mentální anorexie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-807-4.
- KRCH, F. D. *Poruchy příjmu potravy*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0840-X.
- MALONEY, M.; KRANYOVÁ, R. *O poruchách příjmu potravy*. Praha: Lidové noviny, 1998. ISBN 80-71062-48-0.
- MASONI, K. „Modeling Work“: *Occupational Messages in Seventeen Magazines*. Gender Society, 18 (1), 2004. ISBN 10 117710755.
- McROBBIE, A. *Feminism and Youth Culture*. London: The Macmillan Press. 1991. ISBN 033345264 X.
- Mentální anorexie v kontextu rodinného systému* (online). Dostupné z WWW: Anorexiabulimie.estranky.cz/stranka/mentální-anorexie-v-kontextu-rodinného-systému (16.8.2006).
- MRTW. *Prime-time stereotyping of women persists on all networks*. 1998, Spring. ISBN 0-222-45264-5.
- PŘINOSILOVÁ, D. Informovanost žáků základní školy v oblasti poruch příjmu potravy a stravovacích návyků In ŘEHULKA, E. (ed.) Sborník 2. konference *Škola a zdraví 21*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-119-7.

- STROBER, M.; SOHLBERG, S. *Personality in anorexia nervosa: unupdate and theoretical integration*. Acta psychiatric Scandinavia, 378, 98, 1994. ISBN 10 11876105.
- VOKURKA, M.; HUGO, J. *Praktický slovník medicíny*. Praha: Maxdorf, 2000. ISBN 80-247-0239-8.
- ZERBE, K. J. *The body betrayed: Women, eating disorders and treatment*. Washington D.C., American Psychiatric Press, 1993. ISBN 0-936077-23-9.

CONFESSIONS OF A „CURE“ ANOREXIC

Abstract: Eating disorders are very serious and relatively common disease, with the highest mortality rate of all mental illnesses, affecting 3% of girls and women. In this article, I refer to the research which was carried out in 2008 as a qualitative study on young girls, who holds or held a diet. In this research I try to answer the question why girls are starting a diet, and I try identify the characteristics of girls holding their diet and their families. In this article I return to one of the respondents, which has suffered from anorexia nervosa. In its typical features were analyzed as described researches in this area: negative self-esteem, excessive self-criticism, perfectionism. The article describes her current state of the body and mind and changes, which in its evolution from the disease to completely “cure” has passed. I briefly describe her personality and the factors that led to her illness.

Key words: the myth of beauty, dieting, eating disorders, semi-structured interview, grounded theory

VÝSKYT NOVÝCH FOREM ZÁVISLOSTNÍHO CHOVÁNÍ VE VZORKU STUDENTŮ MASARYKOVY UNIVERZITY

Petr KACHLÍK, Marie HAVELKOVÁ

Abstrakt: *Kromě návykových látek typu substancí se v populaci stále častěji vyskytují nové typy závislostního chování, které souvisejí zejména se změnou životního stylu a využíváním nových technologií. V roce 2009 byla pomocí anonymního dotazníku o 21 položkách realizována sonda do populačního segmentu vysokoškolských studentů v Brně. Bylo osloveno 2475 prezenčních studentů všech 9 fakult Masarykovy univerzity. Byla mapována hra na automatech, na počítači nebo herní konzoli, používání mobilních telefonů, internetu, sázky, poruchy příjmu potravy, finanční půjčky, internetové bankovníctví. Další sada položek sledovala důvody a postoje, které vedly respondenty k vybranému potenciálně rizikovému chování. Dotazy byly zaměřeny na využití volného času, poradenských a terapeutických služeb, názory na důležitost zařazení problematiky virtuálních drog do výuky na MU.*

Klíčová slova: *dotazník, gambling, internet, postoje, prevence, vysokoškolský student, virtuální droga, závislost*

Úvod

Rozvoj moderních komunikačních technologií, jejich miniaturizace a portabilita, zrychlení životního tempa, tlak na výkon a konkurenceschopnost v zaměstnání i nutnost rychlé relaxace s sebou přináší řadu problémů, které mohou být řešeny zkratkovitým způsobem, například užíváním návykových látek či činnostmi s rysy návykového chování. Od poloviny 90. let 20. století, kdy v České republice vznikla jasná a účinná koncepce protidrogové politiky, je věnována značná pozornost epidemiologicky rizikovým skupinám, zejména dětem a dospívajícím. V centru zájmu se rovněž ocitly osoby ve výkonu trestu odnětí svobody, sociálně znevýhodněné, pocházející z disharmonického rodinného prostředí, rasově a etnicky odlišné (Kachlík, Havelková, 2007a).

Společnost doposud neměla potřebu, aby se věnovala „bezproblémovým“ dospělým, kteří studují na vysokých školách a z pohledu drogové epidemiologie nepředstavují ohroženou populační skupinu. Model vysokoškolsky vzdělaného odborníka tvoří normu hodnotového žebříčku, názorů a postojů, je hodnocen z pohledu pacientů, žáků

a studentů, klientů, kolegů, obchodních partnerů, apod. Je velmi žádoucí, aby tento vzor byl pozitivní, aby jeho nositel zastával zásady zdravého životního stylu bez sociálně patologických prvků, tedy i bez závislosti (Kachlík, Šimůnek, 1995).

Většina dosavadních studií byla zaměřena na omamné a psychotropní látky hmotného charakteru (substance). Pouze okrajově byly sledovány závislosti na tzv. virtuálních drogách (patologické hráčství, závislost na internetu, počítači, televizi, videu, mobilním telefonu, aj.), které mají ráz návykového chování (Csémy et al., 2004).

Se změnou společenského klimatu a životního stylu se prvky závislosti na virtuálních drogách projevily nejen v dětské a adolescentní populaci, ale rovněž mezi dospělými, vysokoškolské studenty nevyjímaje. Problémová „konzumace“ potenciálně návykových aktivit u nich často vede ke zhoršení studijních výsledků, zanechání studia z důvodu neplnění a odsouvání základních povinností, k dalším rodinným a existenčním potížím. Vysokoškolští studenti se oproti běžné populaci snadno až velmi snadno setkávají s nejmodernějšími komunikačními technologiemi, častěji je využívají, mohou si relativně lehce měnit uspořádání dne dle svých potřeb, což zvyšuje riziko možné závislosti. To ještě podporuje fakt, že v současnosti je již možné se legálně registrovat a hrát hazardní hry či sázet v prostředí českého internetu, je-li osoba plnoletá. Svou roli rovněž hraje cenová dostupnost výpočetní a komunikační techniky i síťového připojení pro domácí potřeby (Csémy et al. [on-line], 2007).

Závislostní chování po určité době postihuje všechny kvality v holistickém modelu zdraví – fyzickou, psychickou i sociální. V České republice byla problematika virtuálních drog doposud věnována jen malá (u vysokoškoláků prakticky žádná) pozornost, s rostoucím významem tohoto jevu je třeba provést podrobnější zmapování jeho výskytu, navrhnout příslušná opatření k ochraně před jeho nežádoucími důsledky. Bližší podrobnosti o již realizovaných výzkumech jsou k dispozici v diskusi.

Materiál a metody

Hlavním cílem studie bylo zmapování problematiky virtuálních drog ve vzorku prezenčních studentů všech 9 fakult MU. K dílčím cílům patřilo sestavení anonymního dotazníku, realizace sběru dat prostřednictvím elektronického webového formuláře, statistická analýza dat a prezentace výsledků.

Předmětem výzkumu byl vzorek vysokoškolských studentů prezenční formy studia, posluchačů všech 9 fakult MU. Bylo osloveno 2475 respondentů ze všech 9 fakult MU, nábor byl prováděn pomocí metody „sněhové koule“. Autoři vycházeli z aktuálního počtu přijatých studentů, z něhož byla vypočítána potřebná velikost výběru podprogramem StatCalc z balíku EpiInfo, v. 6 cz (Dean et al., 1994).

Charakteristika vyšetřovaného souboru

Byly sebrány odpovědi 2475 studentů prezenční formy studia všech 9 fakult Masarykovy univerzity (podrobněji viz tab. 1–3), z toho 650 mužů (26,3 %) a 1825 žen (73,7 %). Věkový průměr respondentů činil 21,21 roku, SD 2,50 roku. Nejvíce byli ve vzorku zastoupeni respondenti Pedagogické fakulty (44,4 %), Fakulty sportovních studií (15,2 %), Lékařské (14,8 %) a Filosofické (11,5 %) fakulty, zastoupení respondentů

ze zbývajících fakult bylo u každé z nich menší než 10 %. Z ročníků studia byl v souboru nejvíce zastoupen první (47,3 %), následoval druhý (28,9 %) a třetí (11,7 %), zbylé vykazovaly relativní četnost menší než 10 %.

Tab. 1: Přehled zastoupení fakult MU ve sledovaném vzorku

Fakulta MU	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Ekonomicko-správní	30	1,2
Filosofická	285	11,5
Informatiky	50	2,0
Lékařská	365	14,8
Pedagogická	1100	44,4
Právnická	155	6,3
Přírodovědecká	85	3,4
Sociálních studií	30	1,2
Sportovních studií	375	15,2

Tab. 2: Přehled zastoupení ročníků studia ve sledovaném vzorku

Ročník studia	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
První	1170	47,3
Druhý	715	28,9
Třetí	290	11,7
Čtvrtý	160	6,5
Pátý	120	4,8
Šestý	20	0,8

Tab. 3: Přehled zastoupení pohlaví ve sledovaném vzorku

Pohlaví	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Muži	650	26,3
Ženy	1825	73,7

Na základě komunikace s Centrem adiktologie při 1. LF UK Praha a dosavadních zkušeností řešitelského týmu byl sestaven anonymní dotazník pro vysokoškolské studenty zaměřený na sledování prevalence závislostního chování v oblasti virtuálních drog. Byla provedena jeho interní oponentura v rámci PdF MU a ověření pomocí pilotního šetření. Obsahem anonymního dotazníku byly základní identifikátory (pohlaví, věk, ročník studia, fakulta) a 21 hlavních položek rozdělených do 52 podpoložek. Většina otázek měla uzavřenou nabídku odpovědí, 6 polouzavřeného charakteru, 2 s přiřazením. Položky byly zaměřeny na rizikové (závislostní) chování v oblasti tzv. virtuálních drog, na plánování a využití volného času studentů, výskyt problémů ve studijní, zdravotní a sociální oblasti.

Byl sestaven elektronický dotazníkový formulář v prostředí Flash, který byl odladen a umístěn na adrese <http://boss.ped.muni.cz/drogy>. Data byla zpracovávána hromadně, o jednotlivcích řešitelé neshromažďovali žádné znaky, které by je dovolily zpětně v souboru identifikovat. Bylo dohodnuto kódování odpovědí a data byla ukládána do databáze ve formátu MS-Access. Po vhodné konverzi byla zahájena vlastní analýza dat.

Jednotlivé znaky dotazníku byly s využitím statistických balíků EpiInfo, v. 6en (Dean et al., 1994) a Statistica for Windows, v. 6cz (StatSoft, Inc., 2001) podrobeny statistické analýze. Vzorek byl tříděn dle fakulty, ročníku studia a pohlaví, charakterizován metodami popisné statistiky. Významnost rozdílů mezi skupinami po třídění byla u dat kategoriálního charakteru ověřována statistickými testy – χ^2 a jeho modifikacemi dle Yatese a Kruskala-Wallis, Fisherovým exaktním testem.

Výsledky

Hra na hracím automatu

V celém souboru hrála někdy v životě na hracím automatu třetina respondentů, převažovali muži (47,7 % vs. 26,0 % u žen, $p < 0,001$). Více než 13 % osob z celého souboru poprvé hrálo na hracím automatu ve věku 15–18 let, desetina byla starší 18 let. Mezi 10.–14. rokem poprvé hrálo 7,5 % respondentů, ve věku pod 10 let 1 % souboru. U mužů bylo nejvíce hráčských experimentů zaznamenáno ve věkové kategorii 15–18 let (23,8 %), u žen shodně (9,6 %) mezi 15.–18. rokem a po 18. roce věku. Ženy zkoušely hrát poprvé na automatech dokonce ve věku pod 10 let. Rozdíly mezi pohlavími byly statisticky významné ($p < 0,01$ a lepší) ve všech věkových kategoriích s výjimkou dospělého věku. V posledním týdnu (tab. 4) hrálo na hracích automatech shodně po 0,2 % souboru v kategoriích „1–3krát“ a „více než 10krát“. V prvním případě šlo pouze o muže (0,8 %, $p < 0,01$), ve druhém jen o ženy (0,3 %).

Tab. 4: Frekvence hry na hracím automatu v posledním týdnu

Skupina	Všichni		Muži		Ženy	
Odpověď	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1–3krát	5	0,2	5	0,8	0	0,0
4–10krát	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Více než 10krát	5	0,2	0	0,0	5	0,3
Nehráli + neuvedli	2465	99,6	645	99,2	1820	99,7
Celkem	2475	100,0	650	100,0	1825	100,0

Hra na výherním automatu

Na výherním automatu během života hrála pětina souboru, třetina (33,8 %) mužů a 15,3 % žen ($p < 0,001$). První experimenty s hrou na hracích automatech byly v celém souboru nejčastěji zaznamenány ve věkových kategoriích „15–18 let“ (8,7 %) a „více než 18 let“ (7,3 %). Ve věku 10–14 let poprvé hrálo 3,6 % souboru, pod 10 let 0,6 %. Tuto situaci kopíruje věk první hry na výherních automatech u mužů, u žen dominuje kategorie „více než 18 let“, další následují s klesající relativní četností. Rozdíly mezi pohlavími byly statisticky významné ($p < 0,01$ a lepší) kromě kategorie „více než 18 let“. V posledním týdnu (tab. 5) hrály na výherních automatech 0,2 % souboru, a to 1–3krát. Jednalo se pouze o muže ($p < 0,01$). Kromě ojedinělých her (0,4 % v kategorii „1–3krát“ v prvním ročníku) nebyly zaznamenány žádné další hry na výherních automatech v posledním týdnu. Při třídění dle fakult hru na výherním automatu v posledním týdnu neuvedl nikdo z oslovených.

Tab. 5: Frekvence hry na výherním automatu v posledním týdnu

Skupina	Všichni		Muži		Ženy	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Odpověď						
1–3krát	5	0,2	5	0,8	0	0,0
4–10krát	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Více než 10krát	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Nehráli + neuvedli	2470	99,8	645	99,2	1825	100,0
Celkem	2475	100,0	650	100,0	1825	100,0

Hra na počítači, herní konzoli

Hře na počítači nebo herní konzoli se během života věnovalo více než 80 % (80,2 %) celého souboru, muži poněkud více (83,1 % vs. 79,2 % u žen, $p < 0,05$). Relativní četnosti pozitivních odpovědí respondentů prakticky ve všech ročnících studia oscilují kolem 80 %. Na počítači někdy v životě již hrály minimálně tři čtvrtiny až 100 % dotazovaných podle odpovědí při třídění dle fakult: nejvíce z fakulty ekonomicko-správní, informatiky a právnické, nejméně z fakulty lékařské a pedagogické. Věk první hry na počítači nebo herní konzoli v celém souboru spadá nejčastěji do kategorie „10–14 let“ (43,4 %), následuje kategorie „méně než 10 let“ s 26,5 %, „15–18 let“ (desetina souboru) a „více než 18 let“ (1,2 %). Obdobné věkové rozčlenění první hry na počítači či konzoli zaznamenáváme i u žen. Muži poprvé hráli počítačové hry ve věku pod 10 let (43,1 %), následují další věkové kategorie s klesající relativní četností. Rozdíly mezi pohlavími jsou statisticky významné na hladině 5 % a lepší, a to u všech věkových kategorií.

V celém souboru byla nejčastěji zaznamenána frekvence počítačové hry v posledním týdnu (tab. 6) 1krát (14,9 %), další kategorie následují s klesající relativní četností (9,3 % a 6,1 %). Tento trend je patrný i při třídění dle pohlaví, relativní četnosti hry u mužů jsou ovšem vyšší, zvl. u kategorií „4–10krát“ a „více než 10krát“. Kromě kategorie „1–3krát“ byl zaznamenán statisticky významný rozdíl v odpovědích mužů a žen ($p < 0,001$).

Tab. 6: Frekvence hry na počítači, herní konzoli v posledním týdnu

Skupina	Všichni		Muži		Ženy	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Odpověď						
1–3krát	370	14,9	110	16,9	260	14,2
4–10krát	230	9,3	140	21,5	90	4,9
Více než 10krát	150	6,1	80	12,3	70	3,8
Nehráli + neuvedli	1725	69,7	320	49,2	1405	77,1
Celkem	2475	100,0	650	100,0	1825	100,0

V celém souboru respondenti trávili hrou na počítači nebo herní konzoli (tab. 7) ponejvíce 1 hodinu času denně (11,3 %), následovaly možnosti „1–3 hodiny“ (7,3 %) a „3–5 hodin“ (1,8 %), 79,6 % osob počítačové hry nehrálo nebo údaj neuvedlo. Muži nejčastěji hrají počítačové hry 1–3 hodiny denně (20,0 %), ženy méně než 1 hodinu denně (9,6 %). Mezi odpověďmi mužů a žen byly pozorovány statisticky významné rozdíly ($p < 0,001$) s výjimkou kategorie „více než 5 hodin“.

Tab. 7: Čas strávený denně hraním her na počítači, herní konzoli

Skupina	Všichni		Muži		Ženy	
Odpověď	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Méně než 1 hodinu	280	11,3	105	16,2	175	9,6
1–3 hodiny	180	7,3	130	20,0	50	2,7
3–5 hodin	45	1,8	30	4,6	15	0,8
Více než 5 hodin	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Nehráli + neuvedli	1970	79,6	385	59,2	1585	86,8
Celkem	2475	100,0	650	100,0	1825	100,0

Používání mobilního zařízení

V celém souboru (tab. 8) 4,6 % osob mobilní zařízení (telefon či osobní komunikátor) nevlastní, ev. neuvedlo jeho hlavní využití. U zbytku vzorku dominuje posílání SMS a MMS (56,6 %) a telefonování (36,0 %). Zbylé možnosti jsou zastoupeny řídce, za zmínku stojí ještě práci s multimédií (zvuk, obraz, video) – označily 2,4 %. Popsaná situace je patrná i při třídění souboru dle pohlaví. U mužů je poměr mezi posíláním zpráv a telefonováním vyrovnanější (poměr 1,3:1), více využívají práci s multimédií, u žen převažuje posílání zpráv nad telefonováním (poměr 1,7:1). Statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi tříděnými dle pohlaví byly zaznamenány v případě posílání SMS, ev. MMS ($p < 0,001$), wapu ($p < 0,01$) a práce s multimédií ($p < 0,001$).

Tab. 8: Převažující možnost používání mobilního telefonu (komunikátoru)

Skupina	Všichni		Muži		Ženy	
Odpověď	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Telefonování	890	36,0	230	35,3	660	36,2
Posílání SMS, MMS	1400	56,6	290	44,6	1110	60,8
Chatování	5	0,2	0	0,0	5	0,3
WWW stránky - wap	5	0,2	5	0,8	0	0,0
Hraní her	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Multimédia	60	2,4	40	6,2	20	1,1
Nevlastní + neuvedli	115	4,6	85	13,1	30	1,6
Celkem	2475	100,0	650	100,0	1825	100,0

Denně mobilní zařízení (tab. 9) neuvžívá 8,5 % souboru, nejčastější doba denního používání činí méně než hodinu (66,9 %), následují možnosti „1–3 hodiny“ (19,0 %) a „3–5 hodin“ (2,2 %). Více než 5 hodin denně pracují se svým mobilním zařízením 3,4 % osob v souboru. Trend je zachován i při třídění souboru dle pohlaví – mobilní zařízení využívají dvě třetiny mužů a téměř 69 % žen méně než hodinu denně, 15,4 % mužů a 20,3 % žen 1–3 hodiny denně. V těchto kategoriích byla rovněž zaznamenána statistická významnost rozdílů mezi odpověďmi ($p < 0,01$ a lepší).

Tab. 9: Čas strávený denně používáním mobilního telefonu (komunikátoru)

Skupina	Všichni		Muži		Ženy	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Denně jej neužívám	210	8,5	120	18,5	90	4,9
Méně než 1 hodinu	1655	66,9	400	61,5	1255	68,8
1–3 hodiny	570	19,0	100	15,4	370	20,3
3–5 hodin	55	2,2	10	1,5	45	2,5
Více než 5 hodin	85	3,4	20	3,1	65	3,5
Celkem	2475	100,0	650	100,0	1825	100,0

Používání internetu

V rámci celého souboru dominuje surfování na webu (40,6 %), s téměř obdobnými relativními četnostmi následuje využívání e-mailu (16,4 %), webových aplikací (16,2 %), pohyb v sociálních sítích (13,7 %) a chatování (7,9 %). Další možnosti jsou uváděny řídce. V případě třídění dle pohlaví opět stojí na prvním místě prohlížení obsahu internetu (surfování – 57,7 %), u mužů následuje pohyb v sociální síti (13,8 %), využívání e-mailu (10,8 %) a chatování (7,9 %). U žen stojí za surfováním (34,5 %) práce s webovými aplikacemi (19,5 %), e-mailem (18,4 %), pohyb v sociální síti (13,7 %) a chatování (8,8 %). Mezi odpověďmi respondentů tříděnými dle pohlaví byly u všech možností práce s internetem nalezeny statisticky významné rozdíly na hladině 5 % a lepší kromě kategorií „pohyb v sociální síti“, „pohyb ve výměnné síti“ a „jiná možnost“.

Denně není on-line 13,9 % souboru, zbytek uvedl pozitivní odpověď (tab. 10). Respondenti nejčastěji tráví na síti 1–3 hodiny denně (45,5 %), následují možnosti „3–5 hodin“ (18,4 %), „méně než 1 hodinu“ (11,5 %) a „více než 5 hodin“ (10,7 %). Obdobně muži tráví na síti denně nejčastěji 1–3 hodiny (36,1 %), stejně tak i ženy (48,8 %, zde je rozdíl mezi pohlavími statisticky významný na hladině 0,1 %), následuje možnost „3–5 hodin“ (19,2 % u mužů a 18,1 % u žen). Muži se vyskytují na síti více než 5 hodin denně v 16,2 % případů, méně než 1 hodinu je jich připojena 13,1 %. Obrácené pořadí zaznamenáváme u žen: denně je jich on-line 11 % méně než 1 hodinu a 8,8 % více než 5 hodin (u této kategorie rozdíl mezi pohlavími významný na hladině 0,1 %).

Tab. 10: Čas strávený denně prací či zábavou on-line

Skupina	Všichni		Muži		Ženy	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Denně nejsem on-line	345	13,9	100	15,4	245	13,4
Méně než 1 hodinu	285	11,5	85	13,1	200	11,0
1–3 hodiny	1125	45,5	235	36,1	890	48,8
3–5 hodin	455	18,4	125	19,2	330	18,1
Více než 5 hodin	265	10,7	105	16,2	160	8,8
Celkem	2475	100,0	650	100,0	1825	100,0

S bezprostředním ohrožením se při své práci či zábavě na internetu setkala 80,8 % celého souboru, 73,2 % mužů a 82,5 % žen ($p < 0,001$). K hlavním typům rizik při práci či zábavě na internetu patřily nevyžádané e-mailové zprávy – spamy (83,6 % v celém souboru, 82,3 % u mužů, 84,1 % u žen), infekce viry, červy či trojskými koni (79,0 % v celém

souboru, 80,8 % u mužů, 78,4 % u žen), nabídka a stahování pirátského softwaru (cracky, generátory licenčních údajů, patchované aplikace, programy s „nekonečnou“ dobou používání bez potřeby zadávání licenčních údajů) – 33,3 % v celém souboru, 49,2 % u mužů, 27,7 % u žen ($p < 0,001$), vylákání citlivých dat (osobních údajů, hesel, bankovních identifikátorů, tzv. phishing) – 25,7 % v celém souboru, 35,4 % u mužů, 22,2 % u žen ($p < 0,001$). Za zmínku dále stojí riziko hazardních her a sázek, zejména u mužů (celý soubor 18,2 %, muži 35,4 %, ženy 12,1 %, $p < 0,001$), prezentace rasismu a xenofobie (celý soubor 13,5 %, muži 23,1 %, ženy 10,1 %, $p < 0,001$). S dalšími riziky se osoby ve vzorku setkaly méně často. Na pedofilně orientované materiály na internetu narazily 3,4 % souboru (10,0 mužů, 1,1 % žen, $p < 0,001$), na glorifikaci užívání drog a drogové subkultury 6,3 % souboru (11,5 % mužů, 4,4 % žen, $p < 0,001$), na sebevražedné návody 7,3 % souboru (8,5 % mužů, 6,8 % žen), s propagací terorismu a postupy k výrobě zařízení, která mohou být takto zneužita, se setkalo 2,8 % souboru (7,7 % mužů, 1,1 % žen, $p < 0,001$), se šikanou, vulgarismy a urážkami 7,7 % souboru (13,1 % mužů a 5,8 % žen, $p < 0,001$) a s prvky pronásledování a slídění – stalkingu 3,4 % souboru (4,9 % mužů a 2,2 % žen, $p < 0,001$).

Sázky

V celém souboru si sázení během života vyzkoušelo 44,0 % respondentů. Při třídění dle pohlaví šlo o 64,6 % mužů a 36,7 % žen ($p < 0,001$). V rámci celého souboru první sázka nejčastěji proběhla mezi 15.–18. rokem (20,2 %), následovaly kategorie „více než 18 let“ (15,7 %), „10–14 let“ (6,9 %) a „méně než 10 let“ (1,2 %). Nesázelo či odpověď neuvedlo 56,0 % souboru. Při třídění dle pohlaví sázeli muži poprvé nejčastěji ve věku 15–18 let (36,2 %), ženy ve věku více než 18 let (16,4 %). Statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi mužů a ženy na hladině 0,1 % byly pozorovány u kategorií „10–14 let“ a „15–18 let“.

V posledním týdnu (tab. 11) sázely 2,8 % z celého souboru 1–3krát, 0,2 % 4–10krát a 0,4 % více než 10krát. Nesázelo nebo údaj neuvedlo 96,6 % respondentů. Obdobný trend se vyskytuje i u mužů, ale s vyššími relativními četnostmi (8,5 %, 0,8 % a 1,5 %). Ženy sázely 1–3krát s relativní četností 0,8 %. Četnosti všech kategorií sázek mezi oběma pohlavími byly statisticky významně rozdílné na hladině 1 % a lepší.

Tab. 11: Frekvence sázení v posledním týdnu

Skupina	Všichni		Muži		Ženy	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1–3krát	70	2,8	55	8,5	15	0,8
4–10krát	5	0,2	5	0,8	0	0,0
Více než 10krát	10	0,4	10	1,5	0	0,0
Nesázeli + neuvedli	2390	96,6	580	89,2	1810	99,2
Celkem	2475	100,0	650	100,0	1825	100,0

Sázky byly v celém souboru zaměřeny ve 25,9 % na číselné loterie a v 18,6 % na tipy na výsledky sportovních utkání. U mužů jasně dominovaly sázky na sportovní utkání (45,4 %) nad číselnými loteriemi (20,0 %), u žen tomu bylo právě opačně (9,0 % sázky na sport, 27,9 % číselné loterie). Rozdíly v zaměření sázek dle pohlaví byly významně rozdílné ($p < 0,001$ u číselných loterií i sportovních tipů).

Poruchy příjmu potravy – mentální anorexie

Během života se mentální anorexie vyskytla u 6,5 % respondentů, prakticky se jednalo pouze o ženy (8,8 % z nich, $p < 0,001$). Kromě Fakulty informatiky, Právnické, Přírodovědecké fakulty a Fakulty sportovních studií se ve vzorku osob z ostatních fakult mentální anorexie vyskytla s četností 5–34 % (nejméně na Pedagogické, nejvíce na Ekonomicko-správní fakultě). Odbornou pomoc z důvodu mentální anorexie vyhledaly 1,2 % z celého souboru. Opět šlo pouze o ženy (1,6 % z nich, $p < 0,01$). Při třídění dle fakult šlo o respondenty z fakulty Lékařské, Filosofické a Pedagogické.

Poruchy příjmu potravy – mentální bulimie

Během života se mentální bulimie vyskytla u 4,4 % respondentů, prakticky se jednalo pouze o ženy (6,0 % z nich, $p < 0,001$). Kromě Fakulty informatiky, Fakulty přírodovědecké a sociálních studií se ve vzorku osob z ostatních fakult mentální bulimie vyskytla s četností 1–34 % (nejméně na Fakultě sportovních studií, nejvíce na Ekonomicko-správní fakultě). Odbornou pomoc z důvodu mentální bulimie vyhledala 2,0 % z celého souboru. Šlo pouze o ženy (2,7 % z nich, $p < 0,001$). Při třídění dle fakult šlo o respondenty z Fakulty ekonomicko-správní, Filosofické, Lékařské a Pedagogické.

Půjčky kvůli hře, sázce

Během života si kvůli hře či sázce byly nuceny vypůjčit 2,4 % oslovených. Jednalo se o 5,4 % mužů a 1,4 % žen ($p < 0,001$). Nejčastěji si respondenti během svého života vypůjčili kvůli hře či sázce 1–3krát (1,6 %), následuje možnost „více než 10krát“ (0,6 %) a „4–10krát“ (0,2 %). Obdobnou tendenci relativních četností můžeme pozorovat u mužů (3,1 %, 2,3 % a 0,0 %), u žen má s rostoucí frekvencí výpůjček relativní četnost sestupný trend (1,1 %, 0,3 % a 0,0 %). Rozdíl mezi odpověďmi dle pohlaví je statisticky významný na hladině 0,1 % s výjimkou kategorie „4–10krát“. Včasné splacení dluhu kvůli hře či sázce zvládla vždy či téměř vždy 2,0 % dotazovaných, 0,4 % měla se splácením potíže, 97,6 % souboru si peníze nikdy nepůjčilo nebo neuvedlo požadovaný údaj.

Internetové bankovníctví

Během svého života (tab. 12) využilo služeb internetového bankovníctví 70,7 % souboru, v 67,7 % šlo o muže, v 71,8 % o ženy ($p < 0,05$). Internetové bankovníctví je respondenty nejčastěji využíváno několikrát měsíčně (43,8 % souboru), následuje kategorie „několikrát ročně“ (22,2 %), přibližně třetina tento typ bankovníctví nevyužívá nebo neuvedla požadované údaje. Podobný charakter má využívání internetového bankovníctví při třídění souboru dle pohlaví, kdy se jím zabývá 44,6 % mužů a 43,6 % žen několikrát měsíčně, 19,2 % mužů a 23,3 % žen několikrát ročně ($p < 0,05$).

Tab. 12: Frekvence využití služeb internetového bankovníctví

Skupina	Všichni		Muži		Ženy	
Odpověď	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Jednou ročně a méně	95	3,8	20	3,1	75	4,1
Několikrát ročně	550	22,2	125	19,2	425	23,3
Několikrát měsíčně	1085	43,8	290	44,6	795	43,6
Několikrát denně	20	0,8	5	0,8	15	0,8
Nevyužívají, neuvedli	725	29,4	210	32,3	515	28,2
Celkem	2475	100,0	650	100,0	1825	100,0

Nákup dražšího spotřebního zboží

Přibližně třetina celého souboru (27,7 %: 26,2 % mužů a 28,2 % žen) si někdy v životě pořídila dražší spotřební zboží, které nutně nepotřebovala. Z celého souboru si 5,1 % respondentů vzala k nákupu finanční půjčku. Ve 3,8 % se jednalo o muže, ve 2,7 % o ženy. Asi 5 % respondentů z celého souboru dokázalo své půjčky splatit včas, tedy prakticky téměř všichni, kteří si půjčku vzali.

Osoba, která přivedla respondenta ke hraní na automatech, počítači či k sázení

V celém souboru se jednalo zejména o vliv náhodných známých (43,2 %) a přátel (16,4 %), další podněty byly zastoupeny méně (rodiče 8,5 %, sourozenci 8,5 %, partner/ka 5,5 %, jiné 4,6 %). V kategorii „jiné“ nejčastěji figurovaly odpovědi: sám/a, příbuzní, děti, spolužáci, servery. U mužů měli zásadní vliv náhodní známí (61,5 %), v desetině případů i rodiče nebo přátelé. U žen opět převažoval vliv náhodných známých (36,7 %), přátel (18,6 %) a sourozenců (11,5 %). Významné rozdíly ($p < 0,001$) mezi odpověďmi mužů a žen byly pozorovány u kategorií „sourozenci“, „přátelé“ a „náhodní známí“.

Důvody, které vedly respondenta ke hraní na automatech, počítači či k sázení

Důvody byly respondenty hodnoceny známkami 1–5, kdy s vyšší známky klesala důležitost důvodu.

Uznání ostatních považuje za důležitý důvod polovina souboru, ze skupiny mužů jde o 37,7 %, ze skupiny žen o 55,0 % ($p < 0,001$). Více než polovina studentů prvního až třetího ročníku považuje uznání ostatními za důležitý důvod, ve čtvrtém a pátém ročníku se jeho důležitost ztrácí. Respondenti z Fakulty ekonomicko-správní nejčastěji volili známky 1 a 4, z jiných fakult 1 a 5.

Družnost považuje za důležitý důvod polovina souboru, ze skupiny mužů jde o 40,0 %, ze skupiny žen o 54,8 % ($p < 0,001$). Družnost je důležitým důvodem zejména pro studenty druhého a třetího ročníku, ve vyšších ročnících její vliv oslabuje. Respondenti z Fakulty ekonomicko-správní a Fakulty sociálních studií nejčastěji volili známky 1,3 a 4, z jiných fakult 1 a 5.

Konformitu považuje za důležitý důvod více než polovina souboru (51,7 %), ze skupiny mužů jde o 42,3 %, ze skupiny žen o 55,1 % ($p < 0,001$). Tento důvod akceptují zejména studenti druhého a třetího ročníku, později oslabuje, hlavně před ukončením studia. Respondenti z Fakulty ekonomicko-správní nejčastěji volili známky 1 a 4, z Fakulty informatiky 1, 2 a 5, z jiných fakult 1 a 5.

Navození příjemných pocitů považují za důležitý důvod 65,2 % souboru, ze skupiny mužů jde o 66,1 %, ze skupiny žen o 64,9 % ($p < 0,001$ při separátním hodnocení známkou 1 i 2). Tento důvod vidí posluchači prakticky všech ročníků jako značně důležitý, oslabuje až těsně před ukončením studia. Respondenti z fakulty ekonomicko-správní nejčastěji volili známky 1 a 2, z fakulty informatiky, přírodovědecké a sociálních studií 1 a 3, z jiných fakult 1 a 5.

Zvědavost považuje za důležitý důvod 78,4 % souboru, ze skupiny mužů jde o 73,2 %, ze skupiny žen o 80,6 % ($p < 0,001$). Tento důvod hodnotí posluchači prakticky všech ročníků jako vysoce důležitý, mírně oslabuje až před ukončením studia. Respondenti z Fakulty ekonomicko-správní, pedagogické, právnické a přírodovědecké nejčastěji volili známky 1–3, z Fakulty filosofické a lékařské 1 a 3, z Fakulty informatiky a sociálních studií 1, 2 a 4, z Fakulty sportovních studií 1, 2 a 5.

Uvolnění psychického stresu považuje za důležitý důvod 68,4 % souboru, ze skupiny mužů jde o 60,7 %, ze skupiny žen o 71,3 % ($p < 0,001$). Tento důvod je pro posluchače prakticky všech ročníků vysoce důležitý. Respondenti z Fakulty ekonomicko-správní, filosofické a sociálních studií nejčastěji volili známky 1 a 2, z Fakulty informatiky a právnické 1 a 3, z Fakulty lékařské, pedagogické, přírodovědecké a sportovních studií 1 a 5.

Potlačení nepříjemných pocitů považuje za důležitý důvod 57,4 % souboru, ze skupiny mužů jde o 48,4 %, ze skupiny žen 60,5 % ($p < 0,001$). Tento důvod je posluchači prvních čtyř ročníků považován za důležitý, oslabuje až před ukončením studia. Respondenti z Fakulty ekonomicko-správní nejčastěji volili známky 1 a 3, z Fakulty informatiky 3–5, z jiných fakult 1 a 5.

Dostupnost různých aktivit pro respondenta

Dostupnost aktivit pro respondenty byla hodnocena známkami 1–5, kdy s vyšší známkou klesala dostupnost aktivity.

Velmi snadnou a snadnou dostupnost hracích automatů přiznává 59,9 % souboru, 73,8 % mužů a 55,1 % žen ($p < 0,001$). Dostupnost hracích automatů vidí studenti prakticky všech ročníků (třetího nejvíce) jako snadnou až velmi snadnou, mírně klesá s koncem studia. Dostupnost hracích automatů je pro polovinu až tři čtvrtiny vzorku studentů všech fakult MU velmi snadná až snadná.

Velmi snadnou a snadnou dostupnost výherních automatů přiznává 59,2 % souboru, 77,0 % mužů a 52,9 % žen ($p < 0,001$). Dostupnost výherních automatů vidí studenti prakticky všech ročníků (třetího nejvíce) jako snadnou až velmi snadnou. Dostupnost výherních automatů je pro 50–70 % vzorku studentů všech fakult MU velmi snadná až snadná.

Velmi snadnou a snadnou dostupnost hry na počítači nebo herní konzoli přiznává 86,9 % souboru, 94,6 % mužů a 94,1 % žen ($p < 0,001$ při separátním hodnocení známkou 1 i 2). Dostupnost hry na počítači či herní konzoli hodnotí studenti prakticky všech ročníků jako velmi snadnou. Dostupnost hry na počítači nebo herní konzoli je pro 80–100 % vzorku studentů všech fakult MU velmi snadná až snadná.

Velmi snadnou a snadnou dostupnost mobilního telefonu nebo komunikátoru přiznává 96,8 % souboru, 96,2 % mužů a 97,0 % žen. Dostupnost osobního mobilního zařízení hodnotí studenti prakticky všech ročníků jako velmi snadnou. Dostupnost

mobilního telefonu nebo komunikátoru je pro 80–100 % vzorku studentů všech fakult MU velmi snadná až snadná.

Velmi snadnou a snadnou dostupnost připojení k internetu přiznává 95,4 % souboru, 96,2 % mužů a 95,1 % žen. Dostupnost připojení k internetu hodnotí studenti prakticky všech ročníků jako velmi snadnou. Při třídění dle fakult je dostupnost síťového připojení pro 80–100 % vzorku studentů všech fakult MU velmi snadná až snadná.

Velmi snadnou a snadnou dostupnost sázení přiznává 61,6 % souboru, 83,1 % mužů a 53,9 % žen ($p < 0,001$). Dostupnost sázení považuje téměř polovina studentů všech ročníků za velmi snadnou, desetina za relativně snadnou. Dostupnost sázení je pro 50–70 % vzorku studentů všech fakult MU velmi snadná až snadná.

Velmi snadnou a snadnou dostupnost on-line bankovníctví přiznává 82,6 % souboru, 87,0 % mužů a 81,1 % žen ($p < 0,01$). Dostupnost on-line bankovníctví hodnotí studenti prakticky všech ročníků jako snadnou až velmi snadnou. Dostupnost bankovních služeb realizovaných prostřednictvím síťového přístupu je pro 75–100 % vzorku studentů všech fakult MU velmi snadná až snadná.

Postoje respondentů k vybraným aktivitám plnoletých osob

S pravidelným používáním mobilního zařízení více než 1 hodinu denně souhlasí 65,7 % souboru, nesouhlasí 19,4 %, aktivitu nedovede posoudit 14,9 % osob. S touto aktivitou souhlasí 66,9 % mužů a 65,2 % žen, nesouhlasí 14,6 % mužů a 21,1 % žen ($p < 0,001$). S pravidelnou hrou na počítači nebo herní konzoli více než 1 hodinu denně souhlasí 33,9 % souboru, nesouhlasí 60,2 % a nedovede ji posoudit 5,9 % respondentů. S touto aktivitou souhlasí 59,2 % mužů a 24,9 % žen ($p < 0,001$), nesouhlasí 36,2 % mužů a 68,8 % žen ($p < 0,001$).

S experimentem s hrou na automatu souhlasí 31,7 % souboru, nesouhlasí 57,0 % a nedovede jej posoudit 11,3 % dotazovaných. S touto aktivitou souhlasí 53,8 % mužů a 23,8 % žen ($p < 0,001$), nesouhlasí 36,2 % mužů a 64,4 % žen ($p < 0,001$). S experimentem se sázením souhlasí 43,3 % souboru, nesouhlasí 41,8 % a nedovede je posoudit 14,9 % dotazovaných. S touto aktivitou souhlasí 70,0 % mužů a 33,7 % žen ($p < 0,001$), nesouhlasí 16,9 % mužů a 50,7 % žen ($p < 0,001$).

S pravidelným surfováním po internetu více než 1 hodinu denně souhlasí 77,2 % souboru, nesouhlasí 11,3 %, nedovede je posoudit 11,5 % respondentů. S touto aktivitou souhlasí 83,0 % mužů a 75,1 % žen ($p < 0,001$), nesouhlasí 8,5 % mužů a 12,3 % žen ($p < 0,01$).

S legalizací internetových sázek zásadně nesouhlasí 36,0 % souboru, souhlasí za jasně definovaných podmínek 60,2 % dotazovaných, bezvýhradně souhlasí 1,0 %, 2,8 % má jiný názor. S legalizací internetového sázení zásadně nesouhlasí 24,7 % mužů a 40,0 % žen ($p < 0,001$), souhlasí za jasně vymezených podmínek 67,7 % mužů a 57,5 % žen ($p < 0,001$), bezvýhradně souhlasí 3,8 % mužů, nikdo z žen ($p < 0,001$). Jiný názor zastává 3,8 % mužů a 2,5 % žen, nejčastěji byly uváděny možnosti „je mi to jedno“, „každého věc“, „nesázím“.

Převažující způsob trávení volného času

Svůj volný čas respondenti nejčastěji tráví ve společnosti přátel (73,5 %), s partnerem/partnerkou (62,4 %), s rodinou (58,4 %). Sportovním aktivitám se věnuje

55,6 % souboru, přivýdělků 38,8 %, dalšímu sebevzdělávání mimo běžné studium 32,3 %, uměleckým aktivitám 27,1 %, jinak 5,5 %. V případě kategorie „jiné možnosti“ byly nejčastěji uváděny odpočinek, péče o domácí zvíře, zábava na počítači, příprava do školy.

Názor respondentů na důležitost zařazení problematiky virtuálních drog do výuky studentů na MU

Se zařazením problematiky virtuálních drog do výuky studentů na MU jednoznačně souhlasí 34,5 % souboru, spíše souhlasí 65,5 % dotazovaných. Jasný souhlas vyslovilo 51,5 % mužů a 28,5 % žen ($p < 0,001$), spíše souhlasí 48,5 % mužů a 71,5 % žen ($p < 0,001$). Nevyskytl se žádný negativní názor. Za velmi důležité považuje začlenění problematiky virtuálních drog do výuky studentů na MU čtvrtina vzorku posluchačů fakulty filosofické a pedagogické, třetina z fakulty lékařské, přírodovědecké a sociálních studií, polovina a více ze zbývajících fakult. Ostatní respondenti projevili spíše souhlasný názor, spíše negativní či jednoznačně negativní stanovisko nezařadil nikdo z oslovených.

Názor respondentů na dotaz, zda je na MU problematice virtuálních drog věnována dostatečná pozornost

Podle mínění 86,9 % dotazovaných je problematice virtuálních drog na MU jednoznačně věnována dostatečná pozornost, 13,1 % respondentů s tímto názorem spíše souhlasí, nikdo se nevyslovil nesouhlasně. Jednoznačný souhlas vyslovilo 83,1 % mužů a 88,2 % žen ($p < 0,001$), spíše souhlasí 16,9 % mužů a 11,8 % žen ($p < 0,001$). Při třídění odpovědí respondentů dle fakult se ukázalo, že podle jednoznačně souhlasného názoru 71–98 % studentů (nejméně z právnické, nejvíce z lékařské fakulty) se problematice virtuálních drog na MU věnuje dostatečná pozornost. Zbytek oslovených se vyslovil spíše souhlasně, spíše negativní či jednoznačně negativní stanovisko k problému nezařadil nikdo.

Diskuse

Dlouhodobému systematickému sledování rizikových populačních segmentů v oblasti virtuálních drog u nás doposud byla věnována relativně malá pozornost, šlo zejména o výzkumné sondy. Některé studie však v sobě obsahovaly mj. i otázky zaměřené na užívání mobilního telefonu, počítače, kontakty s hracími automaty, byly však primárně zaměřeny na zneužívání návykových substancí (drog) legálního i ilegálního typu.

Zevrubné sledování segmentu vysokoškolských studentů v ČR nebylo na rozdíl od žáků základních škol (Kolektiv, 1998) a studentů středních škol – studie ESPAD (Csémy et al. [on-line], 2003; Csémy et al. [on-line], 2007) prováděno. Někteří slovenští autoři (Kolibáš, Novotný, 1998; Kolibáš et al., 2003; Kovářová, Dóci, 2004; Novotný, Kolibáš, 1997; Novotný, Kolibáš, 2003; Novotný, Kolibáš, 2004, aj.) však od 90. let 20. století varovně poukazovali na fakt, že lze pozorovat silné rozpory mezi faktografickými znalostmi vysokoškoláků o návykových látkách a návykovém chování a mezi jejich postoji ke drogovým experimentům (týkalo se zejména konopí, halucinogenů, extáze, tlumivých léků), včetně tzv. látek legálních (alkoholu a nikotinu).

Mezi lety 1993–1995 byla na MU provedena pilotní sonda, která mapovala konzumaci návykových látek charakteru substancí a postoje k nim (Kachlík, Šimůnek, 1995). Později (1997) byla realizována deskriptivní epidemiologická studie na vzorku téměř 1 600 respondentů-studentů 6 fakult MU. Výsledky byly v souladu se zjištěními slovenských kolegů. Tím MU získala primát v rámci ČR a zařadila k pracovištím, která analyzují míru rizikového chování svých posluchačů, zajímají se o jejich adaptaci na studium a pobyt ve velkoměstském prostředí, o trávení volného času a život na kolejích, snaží se o radu a pomoc v případě problémů.

V období 2005–2007 byl realizován projekt „Deskripce drogové scény na MU a návrh preventivních opatření“, jehož 3 etapy na sebe vzájemně navazovaly (Kachlík, Havelková, 2007a, 2007b). Cílem první etapy bylo sestavení a ověření anonymního dotazníku a provedení pilotní studie na vzorku více než 200 respondentů z Pedagogické a Lékařské fakulty MU. Ve druhé etapě bylo pomocí anonymního dotazníku umístěného na webu informačního systému Univerzity osloveno téměř 10 000 studentů všech 9 fakult MU.

Frekvence zneužívání tzv. „těžkých“ drog se statisticky významně nelišila od údajů platných pro českou populaci mladých dospělých. U tzv. „lehkých“ drog (zvláště konopí, halucinogenů a extáze) byl však zaznamenán neuspokojivý stav, svědčící o jejich častější konzumaci mezi respondenty. Za velmi alarmující bylo možno považovat smířlivé postoje studentů ke drogovému experimentu a u některých látek (zvl. konopí a halucinogenů) i k dlouhodobému užívání, výskyt překupníků drog na fakultách a podceňování nadměrného a chronického pití alkoholických nápojů a kouření tabáku i jejich společenské nebezpečnosti. Během třetí etapy výzkumu bylo realizováno dotazování na vzorku více než 2 200 studentů všech fakult MU zaměřené na zkušenosti, názory a postoje k prevenci. Ze šetření vyplynulo, že primární prevence závislosti na MU je na rozdíl od středoškolských aktivit nesystematická, formální, většinou nedostatečná a nezáživná. Studenti by se místo pouhého pasivního přenosu informací chtěli aktivně zapojit do diskusí a besed, navštívit zařízení, kde se pracuje se závislými klienty.

V oblasti virtuálních drog v ČR realizovala sondy Hygienická stanice hl.m. Prahy (1996), dále autoři Šimková a Činčera (2004), Kachlík et al. (2010). Hygienická stanice hlavního města Prahy (1996) oslovila více než 2 000 respondentů ze 12 fakult v ČR. Z průzkumu vyplývají pouze obecné údaje o prevalenci sledovaných jevů (automaty, PC hry) ve studovaném populačním segmentu.

Šimková a Činčera (2004) si všímali problémového užívání informačních a komunikačních technologií (ICT) ve vzorku více než 300 osob. Byly nalezeny statisticky významné rozdíly ve výskytu prvků závislostního chování na ICT (více u mužů a u osob s rizikovým chováním). Autoři vnímali problém spíše izolovaně, bez širší souvislosti se životním stylem respondentů.

Kachlík a Havelková (2007a, 2007b) také zařadili do mapování vysokoškolské drogové scény na MU několik otázek, vztahujících se k výskytu gamblersství ve studovaném vzorku. Dotazování však bylo obšírněji zaměřené, s důrazem na závislost na substancích. V r. 2009 byla na MU realizována deskriptivní studie, která byla zaměřena výlučně na téma virtuálních drog a chování s návykovými prvky (Kachlík et al., 2010).

Zahraniční odborné zdroje věnují problematice virtuálních drog více pozornosti. Incidenci a okolnosti problémového užívání internetu mezi vysokoškolskými studenty

studovali Morahan-Martin a Schumacher (2000). Z téměř 300 osob přibližně desetina vykazovala znaky problémových uživatelů. Většinou šlo o muže, kteří se sociálně i psychicky realizovali v aktivitách na síti (chat, hry).

Chou a Hsiao (2000) zkoumali problematiku závislosti na ICT u taiwanských vysokoškoláků. Osoby ve vzorku často využívaly interaktivní síťové aplikace, trávily podstatnou část osobního volna u počítače, měly problémy s absencemi a se školními výsledky.

LaBrie et al. (2003) uskutečnili v USA národní výzkum zaměřený na patologické hráčství mezi vysokoškolskými studenty. Oslovili více než 10000 osob. Závislost na hře korelovala s užíváním řady návykových substancí legálního i ilegálního typu a s rizikovým sexuálním chováním.

Engwall et al. (2004) studovali vzorek téměř 1400 respondentů z řad vysokoškolských studentů v USA. Pětina mužů a dvacetina žen vykazovala znaky problémového hraní, které již poškozovalo jejich zdraví a bylo spojeno s vyšší úrovní konzumace legálních drog a konopí.

Závěr

Virtuální drogy a závislost na nich se řadí k novým společenským fenoménům. Jejich výskyt má v souvislosti s rostoucím využitím moderních komunikačních technologií stoupající tendenci, a to i mezi dospělou populací. Pomocí anonymního dotazníku o 21 položkách bylo osloveno 2475 prezenčních studentů všech 9 fakult Masarykovy univerzity. Otázky byly zaměřeny na hru na automatech, na počítači nebo herní konzoli, používání mobilních telefonů, internetu, sázky, poruchy příjmu potravy, finanční půjčky, internetové bankovníctví. Další sada dotazů mapovala důvody, které vedly respondenty k některé z popsaných aktivit, jejich dostupnost, postoje k vybranému potenciálně rizikovému chování. Bylo sledováno i využití volného času, poradenských a terapeutických služeb vzhledem k patologickým závislostem, názory na důležitost zařazení problematiky virtuálních drog do výuky na MU.

Na hracím automatu hrála během života třetina dotazovaných, muži více, na výherním pětina, muži opět více. Na počítači či herní konzoli hrálo v životě 80 % souboru, čas strávený denní hrou činí nejčastěji jednu hodinu. Třetina dotazovaných užívá mobilní telefon k telefonování, polovina k posílání textových či obrazových zpráv, nejčastěji do 1 hodiny denně. Internet respondenti využívají ve 40 % k surfování na webu, asi 15 % pracuje ve webových aplikacích, obdobně s elektronickou poštou, nebo je zapojeno do některé ze sociálních sítí, desetina chatuje. On-line práci či zábavu sledované osoby tráví nejčastěji 1–3 hodiny denně. Více než tři čtvrtiny se setkaly s riziky na internetu, zejména šlo o viry, červy a trojské koně, nevyžádanou poštu (spam), pirátský software, snahu o podvodné vylákání citlivých dat (osobní údaje, hesla), prezentaci rasismu a xenofobie. Více než 40 % souboru si někdy v životě vsadilo, muži více. U mužů převažovaly tipy na sportovní výsledky, u žen číselné loterie. Ženy přiznaly výskyt poruch příjmu potravy, a to jak mentální bulimie, tak anorexie, vyhledaly kvůli tomu odbornou pomoc. Kvůli hře či sázce si někdy v životě půjčila asi 3 % dotazovaných, muži více. Většinou byl dluh včas splacen. Téměř tři čtvrtiny respondentů využívají internetové bankovníctví, většinou několikrát měsíčně. Téměř třetina souboru si koupila dražší spotřební zboží, které

nutně nepotřebovala, 5 % si na to vzalo půjčku. Ke hře či sázkám dotazované nejčastěji přivedli náhodní známí a přátelé. Z důvodů šlo nejčastěji o zvědavost, navození příjemných pocitů či odbourání psychického stresu, ev. rychlý zisk financí. Dostupnost počítače a internetu je pro respondenty velmi snadná, dostupnost sázení a automatů relativně snadná. Dvě třetiny dotazovaných souhlasí s pravidelným používáním mobilu více než hodinu denně, třetina s pravidelnou hrou na počítači či konzoli více než hodinu denně, s experimentem s hrou na automatu, 40 % se sázkařským pokusem, tři čtvrtiny se surfováním na internetu více než hodinu denně. Poradenské a terapeutické služby zaměřené na závislostní chování využilo jen asi 1 % dotazovaných. Většina respondentů považuje problematiku virtuálních drog za důležitou a myslí se, že jí je na MU věnována dostačující pozornost.

Literatura

- CSÉMY, L.; HRACHOVINOVÁ, T.; KRCH, D. F. Alkohol a jiné drogy ve vysokoškolské populaci: rozsah, kontakt, rizika. *Adiktologie*, 2004, roč. 4, č. 2, s. 124–135.
- CSÉMY, L.; CHOMYNOVÁ, P.; SADÍLEK, P. *ESPAD 07: Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách. Česká republika, 2007. Přehled hlavních výsledků za rok 2007 a trendů za období 1995 až 2007* [online]. [cit. 2009-03-21] Dostupné z WWW: <http://www.drogy-info.cz/index.php/content/download/53608/238466/file/TK%20ESPAD_def_pdf.zip>.
- CSÉMY, L.; LEJČKOVÁ, P.; SADÍLEK, P.; SOVINOVÁ, H. *Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD). Výsledky průzkumu v České republice v roce 2003* [online]. 1. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky, 2006. ISBN 80-86734-94-3. [cit. 2009-03-21] Dostupné z WWW: <http://www.drogy-info.cz/index.php/content/download/27303/130367/file/espas_web.pdf>.
- DEAN, A.G. et al. *Epi Info, Version 6: A word processing, database, and statistics program for epidemiology on microcomputers*. 6th ed. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention, 1994, 257 s.
- ENGWALL, D.; HUNTER, R.; STEINBERG, M. Gambling and other risk behaviors on university campuses. *Journal of American College Health*, 2004, roč. 53, č. 6, s. 245–255.
- Hygienická stanice hl. m. Prahy. *Studie o drogách mezi studenty vybraných fakult v ČR*. 1. vyd. Praha: Hygienická stanice hl.m. Prahy, 1996, 150 s.
- CHOU, CH.; HSIAO, M. CH. Internet addiction, usage, gratification, and pleasure experience: the Taiwan college students' case. *Computers & Education*, 2000, č. 35, s. 65–80.
- KACHLÍK, P. et al. *Závěrečná zpráva o řešení fakultního výzkumného projektu id. MUNI/41/012/2009: Problematika virtuálních drog ve vzorku studentů Masarykovy univerzity*. 1. vyd. Brno: PdF MU, 2010, 106 s. ISBN-.
- KACHLÍK, P.; HAVELKOVÁ, M. Drugs, Future Doctors and Pedagogues at Masaryk University. In ŘEHULKA et al. *2nd Conference School and Health 21*. 1st Ed. Brno: Paido, 2007, s. 655-670. ISBN 978-80-7315-138-6.

- KACHLÍK, P.; HAVELKOVÁ, M. *Závěrečná zpráva o řešení grantu Id. č. Aa-1/06 Deskripce drogové scény na MU v Brně a návrh preventivních opatření. Etapa 2: Realizace deskriptivní dotazníkové studie na MU*. 1. vyd. Brno: PdF MU, 2007, 106 s.
- KACHLÍK, P.; ŠIMŮNEK, J. Drogová scéna u brněnských studentů VŠ v letech 1993–1995. *Acta hygienica, epidemiologica et microbiologica*, 1995, Suppl. 7, s. 44–46.
- KOLEKTIV. Pítí alkoholu a užívání jiných drog mezi mládeží v evropských zemích. *Učitel'ské noviny*, 1998, roč. 101, č. 13, s. 15–19.
- KOLIBÁŠ, E.; NOVOTNÝ, V. Skúsenosti poslucháčov LF UK v Bratislave s psychoaktívnymi látkami. II. časť. Výsledky prieskumu pomocou dotazníka RCSAST. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 1998, roč. 33, č. 4, s. 193–209.
- KOLIBÁŠ, E.; NOVOTNÝ, V.; ŠEFRÁNKOVÁ, V. Skúsenosti študentov vysokých škôl s návykovými látkami – I. časť. Užívanie a vedomosti o návykových látkach. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 2003, roč. 38, č. 1, s. 17–28.
- KOVÁŘOVÁ, M.; DÓCI, I. Fajčenie nikotínu a fyzická aktivita poslucháčov Lekárskej fakulty v Košiciach. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 2004, roč. 39, č. 3, s. 131–143.
- LaBRIE, R. A.; SHAFFER, H. J.; LAPLANTE, D. A.; WECHSLER, H. Correlates of College Student Gambling in the United States. *Journal of American College Health*, 2003, roč. 52, č. 2, s. 23–62.
- MORAHAN-MARTIN, J.; SCHUMACHER, J. Incidence and correlates of pathological Internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 2000, č. 16, s. 13–29.
- NOVOTNÝ, V.; KOLIBÁŠ, E. Skúsenosti poslucháčov LF UK v Bratislave s psychoaktívnymi látkami. I. časť – Užívanie a vedomosti o psychoaktívnych látkach. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 1997, roč. 32, č. 5, s. 299–312.
- NOVOTNÝ, V.; KOLIBÁŠ, E. Návykové látky a študenti vysokých škôl – niektoré novšie údaje. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 2003, roč. 38, č. 1, s. 37–42.
- NOVOTNÝ, V.; KOLIBÁŠ, E. Skúsenosti študentov vysokých škôl s návykovými látkami. II. časť. Študenti Lekárskej fakulty UK v Bratislave. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 2004, roč. 39, č. 1, s. 17–36.
- STATSOFT, Inc. *STATISTICA Cz [Softwarový systém na analýzu dat]*, 2001, verze 6, www.StatSoft.Cz.
- ŠIMKOVÁ, B.; ČINČERA, J. Závislost na internetu a chatování v České republice. *Cyberpsychology & Behavior*, 2004, roč. 7, č. 5, s. 236–539.

THE INCIDENCE OF NEW FORMS OF ADDICTIVE BEHAVIOR IN A SAMPLE OF STUDENTS AT MASARYK UNIVERSITY

Abstract: In addition to the type of substance addiction in a population increasingly present new types of addictive behavior, particularly related to changing lifestyles and use of new technologies. In 2009 an anonymous questionnaire with 21 items executed probe into the segment of the population of university students in Brno. Were approached in 2475 full-time students from all 9 faculties of Masaryk University. Was mapped to game machines, computer or game console, mobile phone usage, internet usage, gambling, eating disorders, financial loans, internet banking. Another set of items to monitor the reasons and attitudes, that led the respondents to some of the selected potentially risky behavior. Questions were also focused on leisure, counseling and therapeutic services, their views on the importance of mainstreaming the virtual drugs to teaching at the MU.

Key words: questionnaire, gambling, internet, prevention, university student, virtual drug, addiction

PROBLEMATIKA VÝUKY DOPRAVNÍ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Pavel PECINA

Anotace: *Předložená studie je analytickým přehledem problematiky výuky dopravní výchovy na Pedagogické fakultě MU. Studie prezentuje naše pojetí tohoto předmětu a výsledky, ke kterým jsme v této aktuální problematice dospěli za posledních pět let. Také představuje aktuální témata, kterým se v této oblasti věnujeme v současnosti s výhledem do budoucna. Jádrem problému se vztahuje k otázkám dopravní výchovy a didaktiky dopravní výchovy na středních odborných školách.*

Klíčová slova: *dopravní výchova, didaktika dopravní výchovy, výzkumné šetření*

Úvod

Problematika výuky dopravní výchovy je dlouhodobým předmětem zájmu katedry didaktických technologií Pedagogické fakulty MU. Máme několikaletou zkušenost s výukou předmětu „Dopravní výchova“ pro učitele 1. stupně základní školy (předmět „Dopravní výchova“), a zejména pro učitele středních odborných škol (předměty „Doprava a systémy dopravní výchovy I., II., III.“). Předložená studie sumarizuje výsledky, ke kterým jsme v této aktuální a potřebné problematice dospěli za posledních pět let, a také naznačíme některé otevřené otázky, kterým se věnujeme v další práci v této oblasti.

1. Dopravní výchova na PdF MU

Jak jsme naznačili v úvodu, dlouhodobým zájmem katedry didaktických technologií je problematika výuky dopravní výchovy na základních i středních školách. Studenti i stávající učitelé jsou připravováni v této oblasti prostřednictvím několika předmětů a kurzů. Pro učitele prvního stupně je určena dopravní výchova ve čtvrtém semestru studia. Učitelé praktického vyučování si mohou zvolit povinně volitelný předmět, který je dotován třemi semestry (předměty doprava a systémy dopravní výchovy I., II., III.). Pro učitele z praxe jsou určeny semináře k postgraduálnímu studiu dopravní výchovy pro učitele 1. a 2. stupně základní školy.

2. Dopravní výchova pro učitele 1. stupně ZŠ v prezenčním i kombinovaném studiu

S výukou dopravní výchovy pro studenty učitelství prvního stupně ZŠ máme nyní pětiletou zkušenost (od roku 2006). Disciplína je zařazena jako povinný předmět do 4. ročníku studia učitelství pro 1. stupeň ve společném základu a čerpá z již absolvovaných pedagogických a psychologických disciplín na 1. st. ZŠ. V rámci výuky se zaměřujeme na klíčové problémy dopravní výchovy v podmínkách výuky pro I. stupeň základní školy. Tato oblast je didakticky specifická, protože se vztahuje ke vzdělávání dětí mladšího školního věku. Obsahová náplň předmětu je zaměřena na otázky didaktiky dopravní výchovy na I. stupni základní školy, dále potom na otázky zákona o provozu na pozemních komunikacích, psychologické aspekty dopravní výchovy dětí a první pomoc v dopravní výchově.

3. Dopravní výchova ve studijním programu učitelství praktického vyučování na SOU a SOŠ

Zde figuruje povinně volitelný studijní předmět „Doprava a systémy dopravní výchovy“, jehož program zasahuje do tří vyučovacích semestrů a svým univerzálním obsahem postihuje celé různorodé programové spektrum středních odborných škol a učilišť. Obsahově se jedná v souladu se stanovenými cíli předmětu o témata vztahující se k těmto oblastem: doprava z obecného pohledu, historie silniční dopravy, otázky didaktiky dopravní výchovy na středních odborných školách, dopravní legislativa, design vozidel, dopravní nehody a psychologické aspekty dopravní výchovy.

4. Didaktika dopravní výchovy

Didaktice dopravní výchovy jsme se věnovali v posledních letech velmi intenzivně. Výsledkem jsou monografické práce i publikace (články) ve sbornících z domácích i zahraničních konferencích.

Otázkami implementace dopravní výchovy do školního vzdělávacího programu jsme se zabývali společně s kolegy didaktiky v naší monografické studii (Stojan, Kratochvílová, Pecina a kol., 2007). Další práce se vztahovaly na problematiku problémové výuky v dopravní výchově a implementace dopravní výchovy do výuky fyziky (Pecina 2005, Pecina, 2006).

V rámci didaktiky dopravní výchovy se věnujeme stěžejním didaktickým pilířům v aplikaci na výuku dopravní výchovy: zařazení dopravní výchovy do vzdělávacího systému středních škol, výukové cíle dopravní výchovy, problematika vzdělávacího obsahu dopravní výchovy, výukové metody, formy a prostředky ve výuce dopravní výchovy, příprava výuky dopravní výchovy, metodické listy a náměty činností vhodných pro dopravní výchovu.

5. Výukové metody a formy ve výuce dopravní výchovy – výzkumné šetření

Dopravní výchova je předmětem našich výzkumných šetření, zejména v oblasti metod aktivizující výuky. Ve školním roce 2010/2011 byl realizován **výzkum výukových metod**, které používají učitelé odborných předmětů na SOŠ (také učitelé škol zaměřených na dopravu) v Jihomoravském a Moravskoslezském kraji.

Výzkumné otázky byly následující: Které vybrané varianty výukových metod učitelé používají? V jakém rozsahu je používají? Jak vnímají metody aktivizující výuky?

Výzkumné nástroje: dotazník vlastní konstrukce, řízený rozhovor

Výzkumný vzorek: 500 respondentů

Zpracováním údajů z první fáze výzkumu (učitelé odborných technických předmětů ve vybraných brněnských školách – 70 respondentů) byly zjištěny následující údaje:

- Učitelé používají převážně klasické výukové metody (slovní, názorné, pracovní).
- Snaží se žáky aktivizovat, berou toto téma vážně.
- Ne vždy mají k aktivizaci žáků vhodné podmínky.
- Některé varianty metod nejsou využívány nebo jsou využívány minimálně (didaktické hry).

Údaje získané od našich respondentů jsou zpracovány a budou k dispozici v našich dalších studiích.

6. Nedořešené otázky a další výzkumné plány

V průběhu řešení výzkumného záměru bylo publikováno několik studií k problematice dopravní výchovy a didaktiky dopravní výchovy (viz seznam použitých pramenů).

V naší další práci se budeme věnovat dokončení výzkumu výukových metod mezi učiteli odborných technických předmětů a dále potom zpracování studie k problematice didaktiky dopravní výchovy pro střední odborné školy.

Oba výše uvedené záměry máme již rozpracované. V současné době existuje nepublikovaný materiál k problematice didaktiky dopravní výchovy na středních školách, na kterém dále pracujeme a již je využíván ve výuce dopravní výchovy.

Literatura

- STOJAN, M.; KRATOCHVÍLOVÁ, J.; PECINA, P. a kol. *Implementace dopravní výchovy do školního vzdělávacího programu na ZŠ*. Brno: MS Press, 2007. 431 s. ISBN 80-9009 15-4-7.
- PECINA, P. Vzdělávací oblast: Člověk a svět práce In STOJAN, M. a kol. *Dopravní výchova v RVP pro I. stupeň ZŠ*. Brno: MSD 2008. s. 70–72. ISBN 978-80-7392-079-1.

- PECINA, P. Problémové úlohy s dopravní tematikou In STOJAN, M. a kol. *Dopravní výchova v RVP pro II. stupeň ZŠ, Část I.* Brno: MSD 2008. s. 68–70. ISBN 978-80-7392-080-7.
- PECINA, P. Vybrané učivo praktických činností na 2. stupni ZŠ se vztahem k dopravní výchově a jeho aplikace. In STOJAN, M. a kol. *Dopravní výchova v RVP pro II. stupeň ZŠ, Část II.* Brno: MSD 2008. s. 62–65. ISBN 978-80-7392-081-4.
- STOJAN, M.; PECINA, P. Determinanty dopravní výchovy v didaktických technologiích na SOŠ a SOU. In STOJAN, M. a kol. *Dopravní výchova dětí a mládeže jako jeden z pilířů ochrany zdraví a prevence úrazů.* Brno: MSD Brno, 2008. s. 26–33. ISBN 978-80-7392-078-4.
- STOJAN, M.; PECINA, P. Téma „Děti a silniční provoz“ ve vzdělávání pedagogů 1. stupně. In STOJAN, M. a kol. *Škola a zdraví 21 Aktuální otázky dopravní výchovy.* Brno: MSD Brno, 2009. s. 23–31. ISBN 978-80-210-5125-6.
- PECINA, P. *Prvky dopravní výchovy ve výuce fyziky na základní a střední škole.* Příspěvek do metodického CD Průvodce učivem dopravní výchovy na 1. stupni ZŠ. Brno, 2005. s. 3.
- PECINA, P. Problémové úkoly s dopravní tematikou. In „*Implementace dopravní výchovy do školního vzdělávacího programu*“. Brno: MS Press, 2006. s. 97–99. ISBN 80-900915-4-7.
- STOJAN, M.; PECINA, P. Téma „Děti a silniční provoz“ ve vzdělávání pedagogů 1. stupně ZŠ. In *XXVII. Mezinárodní kolokvium o řízení vzdělávacího procesu*. Brno: Univerzita obrany, Fakulta ekonomiky a managementu, 2009, s. 7. ISBN 978-80-7231-650-2.

TRAFFIC INSTRUCTION AT PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Abstract: The given study is an analytical overview of the issue of traffic instruction at the Faculty of Education at Masaryk University. The study presents our concept for this subject and the conclusions we have reached in relation to this topical issue over the last five years. It also presents the topical issues we are devoting attention to at the present time with a view to the future. The core of the issue relates to questions of traffic instruction and the didactics of traffic instruction at secondary vocational colleges.

Key words: traffic instruction, the didactics of traffic instruction, research study

MANAŽERSKÉ PŘEDMĚTY (NAPŘ. DOPRAVNÍ PEDAGOGIKA) PŘEDNÁŠENÉ NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ S DOPADEM NA ŽIVOTNÍ STYL STUDENTŮ

Radmila PRESOVÁ

Abstrakt: Příspěvek pojednává o významu ve výukovém procesu nově zavedených manažerských, ekonomických a obchodních předmětů přednášených na Ústavu didaktických technologií, jako nezbytné součásti zkvalitnění odborné přípravy studentů učitelství odborných předmětů na středních školách. Analyzuje náročnost a nezbytnost pravidelné přípravy samostudia na výukový proces v jednotlivých vědních disciplínách přednášených na Ústavu v souvislosti se zdravým životním stylem. Poukazuje na negativní dopady nárazové předzkouškové přípravy. Vyzvedává nezbytnost pravidelné přípravy pro dlouhodobé uchování získaných vědomostí a odstranění stresových situací ve zkouškovém období.

Klíčová slova: samostudium, pravidelnost, manažerské předměty, zdravý životní styl, náročnost, stres, vědní disciplíny, výuka, učitelství

Na Katedře didaktických technologií v rámci zkvalitnění profesní přípravy studentů byly v bakalářském a magisterském studijním programu v presenční i kombinované formě studia zařazeny předměty, jejichž cílem je zkvalitnění profesního zaměření budoucích absolventů. Předměty můžeme rozdělit do skupin:

- a) ekonomické
- b) manažerské
- c) obchodní.

Předměty ekonomické tvoří bazální východisko pro předměty navazujících skupin. Umožňují studentům vytvořit si základní představu o fungování ekonomiky celého národního hospodářství. Seznamují se základními agregátními ukazateli jako rozhodujícími výsledky dosaženými za určité období. Manažerské předměty tvoří odborný profil absolventa. Obchodní předměty jsou specializační, orientované na problematiku obchodu a služeb v širších souvislostech. Předpokládáme, že právě v nich najdou absolventi svoje uplatnění.

Ve svém příspěvku se nebudu zabývat obsahovou náplní jednotlivých vědních disciplin. Zaměřím se pouze na problémy spojené s výukou a uchováním vědomostí získaných studiem, jakož i na metody používané ve výuce ekonomických, manažerských a obchodních předmětů.

První problém, se kterým se musíme nově vypořádat a jejichž projekt přestavby za tím účelem zpracováváme, je obsahová stránka, případně rozdělení dotace hodin na přednášky a semináře.

Sledujeme zásadu, že pedagogická fakulta nemá za cíl připravit studenty určité specializace na úrovni fakulty ekonomické, ale zejména tak, aby absolventi zvládli základní problémy, s nimiž se v praxi setkají. Proto obsahem i rozsahem vědní discipliny přizpůsobujeme profesnímu zaměření budoucích absolventů. Usilujeme o to, aby získali vědomosti umožňující operativní řešení úkolů, před nimiž budou v organizačně řídicí práci postaveni. Úkoly bude nezbytné řešit operativně a přitom kvalitně. Zjistili jsme, že frekventanti jsou absolventy středních škol různého zaměření, a tedy i vstupních vědomostí. Na tyto poznatky se snažíme navazovat, ale zpravidla obsah přednášek a seminářů přizpůsobujeme tak, aby byly všem studentům přínosné, srozumitelné, přijatelné a získaly je k motivaci a kladnému vztahu k nim.

Druhý problém, který řešíme, je obsah manažerských předmětů. Nově je koncipujeme tak, aby přednášené poznatky studenti využili na pracovních pozicích při organizování pracovních kolektivů, při řízení velkých institucí, čímž rozumíme jednotlivé stupně a zaměření škol, v nichž se absolventi nejdříve budou ucházet o pracovní zařazení.

Ve specializačních obchodních předmětech vidíme průpravu pro praktickou upotřebitelnost v organizačně řídicích pozicích i soukromém životě. Ve skupině těchto předmětů si studenti osvojí principy navazování obchodních kontaktů, zpracování obchodní korespondence, evidenci účetních dokladů i vyhotovování a likvidaci důležitých listin spojených s prokazováním jednotlivých obchodních operací z obchodního a platebního styku. V obchodních předmětech, jakkoliv se jedná o předměty zcela specifické, využíváme poznatků z obecné psychologie, sociologie, českého a anglického jazyka a matematiky. Tím dosahujeme provázanosti jedné disciplíny přednášených na pedagogické fakultě.

V učivu jednotlivých předmětů charakteristických odborným zaměřením vidíme více než jenom přednesení a ověření vědomostí studentů. Uvědomujeme si, že příprava na budoucí povolání musí být skutečně plnohodnotná, neboť zařazení na trhu práce je rozhodujícím kritériem pro absolventy samotné i pro pověst katedry a fakulty. V této souvislosti si dovoluji citovat názor Katrňáka, který v roce 2004 napsal: „Vzdělání je tím, co vymezuje pozici člověka na trhu práce, co ve značné míře ovlivňuje typ zaměstnání, které vykonává, a co do jisté míry souvisí s jeho příslušností k sociální třídě. Na trhu práce se mění vzdělání za zaměstnání a s ním související plat, který pak na ekonomickém trhu vyměňujeme za zboží a služby, tedy za životní úroveň a konzum.“

Závažný problém nastává studentům po skončení studia pedagogické fakulty. Bylo zjištěno, že někteří absolventi nenastupují do pracovního procesu na pozice, pro které se odborně vzdělávali. Vzniká tak disproporce mezi skutečnou potřebou vysokoškolsky vzdělaných pedagogů a nastupujícími počty do zaměstnání. Máme za to, že tento nedostatek je třeba odstraňovat již po dobu studia vhodně zvolenými motivačními

faktory. Je možno uvést, že pracovní pozice, na které se pracovník postupně vypracoval, je přímo úměrná úspěchům ve škole. K tomu Katrňák (2004) napsal: „Jak je člověk úspěšný ve škole, jak moc usiluje o dosažení cílů, které si stanovil, přesněji řečeno, kam až se v žebříčku vzdělanosti dostal, tím více je předurčen spolu s psychologicko-morálními vlastnostmi k výkonu náročných pracovních povolání a pro pozice v nich. Vyšší vzdělání znamená výhodnější postavení na trhu práce, prestižnější zaměstnání, vyšší plat, lepší životní úroveň a lepší blahobyť.“ S tímto názorem je možno bez výhrad souhlasit, neboť v moderních společnostech se selekce provádí již v samotném vzdělanostním systému. Na vysoké škole se rozhoduje o tom, který student se stane středním manažerem, případně kdo aspiruje na vysoce odbornou profesi.

Na základě úspěšné kombinace dosaženého vzdělání, schopností a dovedností jednotlivci dosahují na hierarchické stupně v žebříčku bodované pracovní kariéry. Sociální vědci se shodují na vzdělanostním systému jako nedílné součásti reprodukce pracovních sil. Mají sice různé názory, zdali je to vzdělanostní systém, který vytváří nerovnosti odpovídající socioekonomickým nerovnostem, případně to jsou kulturní rozdíly těsně související se sociálními rozdíly, které u dětí ve škole vystupují na povrch. V tomto případě bude ještě třeba vynaložit mnoho úsilí pedagogů, psychologů, sociologů a lékařů, než se podaří získat odpovídající adekvátní závěry.

Je známo, že úspěšnost studentů ve škole není limitována jenom rozumovými vlastnostmi, ale i všemi dalšími vlivy, které má učitel u studentů poznat, snažit se rozvíjet a podporovat. Pedagog, který ve škole uplatňuje ve výuce adekvátní způsoby motivace, pokládá správné základy. Účelně vedená motivace vyvolává a udržuje zájem studentů o poznání, o přednášený předmět a jejich aktivní přístup v něm. V opačných případech může učitel nevhodně používanými motivačními nástroji rozvíjení vztahu studenta ke studiu brzdit, případně vyvolávat určitý nezájem. A to je zvláště významné v tak náročných předmětech, jako ekonomicko-manažersko-obchodní předměty. Motivace je významným faktorem vnitřních pohnutek k činnosti, případně nečinnosti jedince, která determinuje jednání a prožívání. Tento princip si plně uvědomujeme ve všech námi přednášených disciplínách. Proto se snažíme přiblížit studentům potřebu zvládnutí obsahu probírané látky, výuku kvalitně připravit a za pomoci pedagogických metod dosáhnout odpovídající výsledky.

Ve výuce specializačních předmětů využíváme zejména metody skupinového řešení zadaného problému a metodu případových studií. Metoda skupinového řešení zadaného problému je založena na skupinové spolupráci studentů celé studijní skupiny. Pro efektivnost této metody jsou studenti rozděleni do málo početných skupin po 4 až 6. Společně řeší zadaný úkol z určitého odborného celku. Skupina pověří prezentací zpracovaného problému jednoho studenta, který seznamuje celý ročník s metodikou použitou při řešení, zdroji a závěry, na jejichž formulaci se shodla celá studijní skupina. Význam této metody se spočívá v:

- v zapojení studentů do řešení zadaného problému, zpracováním myšlenek vyslovených každým studentem, rozdělení úkolů mezi studenty a syntetické využití pro konečné zpracování závěru,
- grafické zpracování některých problémů vyžadujících použití této metody,
- umění prezentace výsledků před ostatními studenty.

Metoda případových studií byla vypracována před více než 110 lety na Harvard Law school. Je to nepřímá metoda výuky pomáhající studentům samostatně myslet a lépe si osvojovat rozhodovací procesy. Případová studie je motivační metodou obsahující faktografický popis reálné rozhodovací studie v odvětví nebo podniku, jeho vnějším prostředím a všech skutečných událostí, které se v podniku a jeho nejbližším i vzdáleném okolí odehrávají. Erbes a Pošváv (1995) rozdělují případové studie na „koncepční, analytické a tradiční“. Podle náročnosti úkolů a požadavků na studenty rozeznávají případové studie prvního, druhého a třetího typu“.

Cíle případových studií se spjatují v oblasti výukové, výzkumné a publikační. Výukové cíle případových studií můžeme rozdělit do skupiny:

- didaktické, spočívající v doplnění teoretických znalostí, procvičování a zopakování určité náročné části předmětu,
- motivační: seznámení s problémem v zajímavé a pro studenty přístupné formě, motivace aktivity studentů při řešení zadaného úkolu,
- integrační, vyznačující se spojováním poznatků z různých předmětů, řešením obtížně strukturovatelných problémů,
- rozvoje kritického myšlení studentů při přednášení studie a posuzování věrohodnosti informací, hodnocení vhodnosti přijatých rozhodnutí,
- rozvoje analytických dovedností a strategického myšlení studentů při provádění situačních analýz a vypracování vlastních návrhů z nich,
- rozvoje týmové spolupráce při hodnocení problémů, týmovém zpracování písemných zpráv,
- rozvoje komunikačních dovedností při ústní i písemné prezentaci vlastních návrhů, při přijímání poznámek studentů vznesených k přednesené prezentaci,
- poznávání úkolů, funkcí a rolí vedoucího pracovníka při vystupování v pozici manažera, při řešení problémů formou porad a různých sdělení.

Konkrétní výukové cíle každé případové studie si stanoví sám učitel na základě jím vybraných jednotlivých celků odborného předmětu, který přednáší.

Významnou součástí každé výuky je ověřování získaných vědomostí, aby se předešlo stresovým situacím u studentů ve zkouškovém období. Dosáhlo se trvalejšího uchování načerpaných vědomostí, což je zcela nezbytné při projevech a zaujímání stanovisek v praxi. Pro splnění tohoto cíle a odstranění negativ, které nárazové učení přináší, jsme zavedli krátké testy. Na nich si studenti ověřují svoje vědomosti a učitel poznatky, který celek studenti nepochopili, případně pochopili nedostatečně. Odpovědi se budoují jako rozhodující kritérium pro udělení zápočtu. Celkový počet bodů za jednotlivé testy se spočítá a zohledňuje při konečném hodnocení vědomostí projevených při zkoušce. Je možno uvést, že tímto způsobem dosahujeme vzbuzení zájmu studentů o tyto obsahově náročné předměty, vytvořením rovnováhy mezi osvojováním průběžných vědomostí, přípravou na zkoušky a částečným odstraněním stresu ve zkouškovém období. Těmito metodami se snažíme přispět k celkovému zlepšení životního stylu studentů nejen ve zkouškovém období, ale po celou dobu studia příslušného semestru.

V závěru svého příspěvku pokládám za nezbytné uvést, že trend zaváděný na Ústavu didaktické technologie je náročný na profesní odbornost vyučujících, zpracování názorných učebních pomůcek a samotné pedagogické schopnosti každého učitele. Od učitele se vyžaduje vysoká odborná úroveň, umění zaujmout posluchače, přiblížit

probíranou látku, aby se ji studenti nejenom naučili, ale aby jí především rozuměli. Pokud se nám podaří splnit tyto premisy, pak je možno uvést, že jsme dosáhli zkvalitnění výukového procesu a přípravu frekventantů pedagogické fakulty na jejich budoucí povolání a profese v nich.

Literatura

- ERBES, J.; POŠVÁŘ, Z. Psaní a aplikace případových studií. In *Sborník sekce Marketing a obchod*. Mezinárodní vědecká konference. Ostrava: VŠB-TU, 1995.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-29-6.
- KLEIN, H. E. *Teaching and Interactive Methods with Cases, Simulations and Games*. Massachusetts, Needham, 1995.
- NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
- BENEŠ, H. *Encyklopedický atlas psychologie*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2001. ISBN 80-7106-317-7.
- SCHIEBEL, W. *Agrarmarketing Fallstudien*. Wien: Fachverlag, 1995.
- VONDŘÁČEK, V.; HOLUB, F. *Fantastické a magické z hlediska psychiatrie*. Bratislava: Columbus, 1993. ISBN 80-7136-030-9.

MANAGERIAL SUBJECTS (TO EX. TRAFFIC PEDAGOGY) AT THE FAKULTY OF EDUCATION AFFECTING THE STUDENTS' LIFESTYLES

Abstract: This paper discusses the importance of teaching in a newly established managerial, economic and business courses taught at the Institute of educational technologies, as an essential part of improving professional training of students of vocational subjects in secondary schools. It analyzes the complexity and the need for regular selfstudy for the teaching process in partial sciences taught at the Institute, in context of a healthy lifestyle. It refers to the negative impacts of the impact preparation ust before the examination. It emphasises the need for regular preparation for the long-term keeping of knowledge and elimination of stressful situations during the examination period.

Key words: selfstudy, regularity, managerial subjects, healthy lifestyle, complexity, stress, sciences, tuition, teaching

TÉMA „VIRY A VIROVÁ ONEMOCNĚNÍ“ VE VÝUCE NA GYMNÁZIU

Kristýna VONDRÁČKOVÁ

Abstrakt: *Virologie je dnes velmi rychle se rozvíjející obor se širokou škálou praktických aplikací. Kvalitní výuka a vzdělávání v této oblasti může ovlivnit postoje široké veřejnosti mj. k otázkám prevence infekčních chorob, očkování či např. k problematice geneticky modifikovaných organismů. Z výzkumu vyplývá, že učitelé považují toto téma za aktuální a pro studenty důležité a zároveň za nedostatečně zpracováno v českých učebnicích. Autorka v rámci tohoto příspěvku předkládá moderně pojatý koncept výuky tématu „viry a virová onemocnění“ pro gymnázia. Téma je primárně zpracováno v rámci předmětu biologie, avšak zdůrazněny jsou mezipředmětové vazby. Autorčin koncept výuky virologie vychází z myšlenkové mapy zpracované na základě analýzy kurikulárních dokumentů a učebnic, výzkumného šetření na gymnáziích a konzultací s odborníky.*

Klíčová slova: *virologie, biologie, výchova ke zdraví, moderní koncept výuky*

1. Úvod

Virologie je jedním z mikrobiologických oborů, se kterým se studenti gymnázií nejčastěji setkávají v rámci výuky biologie a výchovy ke zdraví. V současné době dochází k obrovskému rozvoji tohoto oboru, kterému ovšem školní kurikulum často neodpovídá. Studenti se velmi často učí zastaralé údaje a k aktuálním tématům (epidemie chřipky, rakovina děložního čípku, EBV, aj.) nedostávají téměř žádné informace. Realizovala jsem proto rozsáhlé dotazníkové šetření mezi gymnaziálními učiteli biologie z celé republiky a rovněž jsem provedla analýzu tematicky relevantních kurikulárních dokumentů a učebnic. Ve spolupráci s odborníky se pokouším navrhnout modernizaci tohoto tématu v rámci gymnaziální výuky biologie a výchovy ke zdraví. Snažím se postihnout i další mezipředmětové vazby.

2. Výzkum stávajícího stavu výuky virologie na gymnáziích

- dotazníkové šetření

Od března do října 2010 jsem realizovala výzkum stávajícího stavu výuky virologie na českých gymnáziích. S podrobným dotazníkem či s žádostí o rozhovor na bázi

otázek z dotazníku jsem oslovila již 286 učitelů biologie ze 112 náhodně vybraných státních i soukromých čtyř či víceletých gymnázií v ČR. Získala jsem tak 3 rozhovory a 114 vyplněných dotazníků z 16 e-mailů se mi vrátilo jako nedoručených. Návratnost odpovědí tedy činila 42,22 %.

Dotazník byl vytvořen na bázi Google dokumentů a adresně zaslán e-mailem náhodně vybraným gymnaziálním učitelům ze všech krajů ČR. Respondenti dotazník vyplňovali anonymně přímo na webovém rozhraní odkud data následně šla přímo do Google dokumentu, který byl chráněn mým uživatelským jménem a heslem.

Z výsledků dotazníku mj. vyplývá, že 68 % učitelů postrádá didakticky kvalitní materiál k výuce tématu „viry a virová onemocnění“. Přitom 96 % učitelů považuje toto téma za důležité a dnes vysoce aktuální. 74% učitelů by uvítalo moderně zpracovanou učebnici k tomuto tématu a 92 % učitelů by uvítalo webový portál, který by odborně i didakticky pokrýval toto téma.

- analýza kurikulárních dokumentů

Vedle dotazníkového šetření jsem rovněž z hlediska daného tématu analyzovala kurikulární dokumenty – RVP G, Katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky – biologie a dále jsem provedla komparaci 6 konkrétních ŠVP. Analýzou výše zmíněných kurikulárních dokumentů jsem získala důležité údaje přibližující skutečný stav a rozsah výuky tématu „viry a virová onemocnění“.

- analýza gymnaziálních učebnic

Na základě studia odborné literatury a výzkumu současného stavu výuky virologie na gymnáziích jsem vytypovala celkem 42 pojmů souvisejících s tématem „viry“ a dále 30 taxativně vyjmenovaných virových onemocnění. Tyto významové jednotky jsem využila pro obsahovou analýzu učebnic používaných dle výsledků z výše zmíněného dotazníkového šetření pro výuku virologie na českých gymnáziích.

Z obsahové analýzy mj. vyplynulo, že relativní zastoupení se u jednotlivých pojmů velmi liší. Vysoké relativní zastoupení mají především pojmy týkající se klasifikace a stavby virů (100 %: virus, virion, bakteriofág, DNA virus, RNA virus, živočišný virus, NK viru, kapsida; nad 75 % provirus, rostlinný virus).

Podle předpokladů však nejsou v učebnicích téměř zastoupena témata z oblasti imunologie (virová infekce 50 %, akutní infekce 0 %, chronická infekce 25 %, inkubační doba 12,5 %, imunitní systém 25 %), genetiky (genové inženýrství 18,75 %, segmentovaný genom 12,5 %, vektor – transkukce 18,75 %), buněčné biologie (apoptóza 6,25 %, interferony 31,5 %) a biotechnologie (živá vakcína 0%, neživá vakcína 0 %, DNA vakcína 0 %, antivirotikum 0 %).

3. Nový koncept výuky virologie

- spolupráce s odborníky

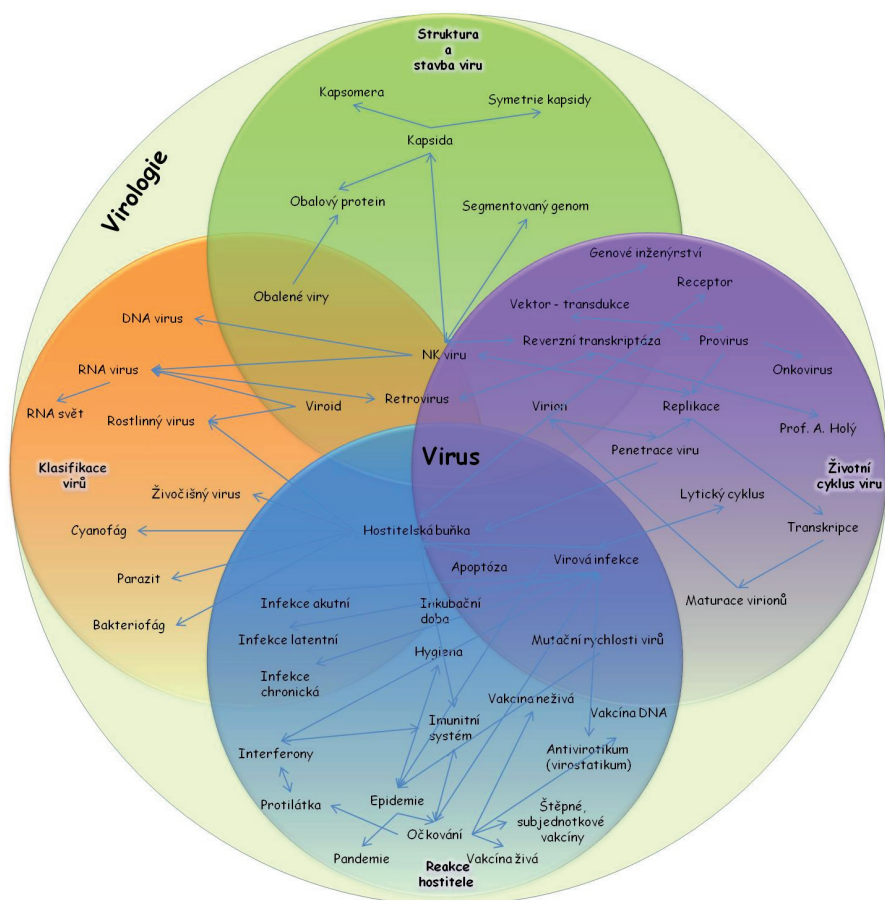
Oba soubory významových jednotek zmíněné v předchozím odstavci (vytypované pojmy související s tématem viry a taxativně vyjmenovaná virová onemocnění) předpokládám využít rovněž jako opěrné pojmy pro chystanou multimediální učebnici virologie. Vhodnost užití těchto pojmů jsem konzultovala s odborníky na virologii a vysokoškolskými pedagogy z Pedagogické fakulty, Přírodovědecké fakulty a 3. lékař-

ské fakulty. Na základě těchto konzultací vznikl soubor opěrných pojmů k výuce virologie odpovídající současnému stavu poznání a aktuálním požadavkům společnosti.

Na rozdíl od současných učebnic obsahuje seznam nově vytvořených opěrných pojmů pojmy, jako např. genové inženýrství, infekce, očkování, DNA vakcína, epidemie, rakovina děložního čípku, mononukleóza, rotavirové infekce aj.

- tvorba pojmové mapy

V rámci návrhu modernizace výuky virologie na gymnáziích jsem z vytipovaných pojmů konzultovaných s odborníky sestavila pojmovou mapu, kombinovanou s Vennovými diagramy. Centrálními pojmy uvedeného schématu jsou „virus“ a „virologie“. Schéma obsahuje a dále rozpracovává následující soubory pojmů: struktura a stavba viru, životní cyklus viru, reakce hostitele a klasifikace virů. Některé z pojmů mohou být, jak je znázorněno v diagramu, zařazeny do více kategorií. Mezi pojmy jsou šipkami znázorněny souvislosti. Uvedené schéma bude použito k tvorbě chystané moderní multimediální učebnice virologie.



Obr. 1 – Pojmová mapa „viry a virová onemocnění“

4. Závěr

Z provedeného výzkumu vyplývá, že stávající stav výuky virologie na českých gymnáziích není příliš uspokojivý. K jeho zlepšení by mohla přispět chystaná multimediální učebnice na podporu výuky virologie. Oproti klasické učebnici má tato forma řadu výhod – učitelé mohou využít předpřipravených textů, prezentací, obrázků a mohou si je rovněž do značné míry upravovat dle vlastních představ. Učitelé mohou využívat připravené animace, schémata, obrázky, tabulky či interaktivní úkoly. Nezanedbatelná je možnost snadné aktualizace textu či možnost sdílení výukových materiálů vytvořených přímo učiteli. Přínosem je rovněž možnost fulltextového vyhledávání a třídění informací a implementace diskusních fór pro studenty a učitele.

Výše zmíněné výhody činí z webově dostupné multimediální učebnice velmi zajímavou alternativu klasickým učebnicím a tato výuková pomůcka je proto mimořádně vhodná pro výuku rychle se rozvíjejících oblastí lidského poznání – např. pro výuku virologie.

THE SUBJECT “VIRUSES AND VIRAL DISEASES” IN GRAMMAR SCHOOL EDUCATION

Abstract: Today, virology is an extremely rapidly developing field with a wide range of practical applications. High-quality teaching and education in this area may influence the attitudes of the general public on issues such as the prevention of infectious diseases, vaccination and genetically modified organisms. The research shows that teachers consider this subject a topical one important to students, and one that has not received the attention it deserves in Czech textbooks. This paper presents a modern concept of teaching the subject “Viruses and Viral Diseases” in grammar schools. The issue is considered primarily within the framework of the subject biology, though interdisciplinary connections are also emphasised. The author’s concept for virology teaching is based on a thought map drawn up on the basis of an analysis of curriculum documents and textbooks, a research study at grammar schools, and consultation with experts.

Key words: virology, biology, health education, a modern concept of teaching

JE NUTNÁ INOVACE STŘEDOŠKOLSKÉ VÝUKY VIROLOGIE?

Kristýna VONDRÁČKOVÁ

Abstrakt: *V poslední době se stále častěji diskutují zprávy o hrozící pandemii chřipky, zvyšujícím se výskytu nemoci AIDS či např. nebezpečí zneužití viru pravých neštovic jako zbraně hromadného ničení. Studenti tyto a mnohé jiné informace slyší každý den z médií, avšak výuka tohoto tématu na středních školách často nestíhá danou situaci reflektovat, současné středoškolské učebnice nové poznatky posledních let a desetiletí ve virologii téměř nezmiňují a studentům tak jsou často předávány velmi zastaralé informace, které mnohdy nekorespondují s tím, co se dozvídají ze sdělovacích prostředků. V příspěvku předkládám mj. svůj výzkum, ve kterém mapuji výuku virologie na českých gymnáziích a analyzuji postoje učitelů k tomuto tématu. Poukazuji na možnosti dané RVP G a v kontextu současné reformy školství navrhuji možné alternativy ke stávající výuce.*

Klíčová slova: *virologie, biologie, výchova ke zdraví, mediální výchova, střední škola, ICT multimedia*

1. Úvod

Virologie je jedním z mikrobiologických oborů. V poslední době dochází k jejímu rychlému rozvoji a poutá tak na sebe zaslouženou pozornost nejen odborníků [1] [3], ale i médií a široké veřejnosti. Stále častěji se diskutují zprávy o hrozící pandemii chřipky, zvyšujícím se výskytu infekcí, jako je hepatitida C či AIDS, diskutuje se o nebezpečí zneužití viru pravých neštovic jako zbraně hromadného ničení. Studenti tyto a mnohé jiné informace slyší každý den z médií, avšak současné středoškolské učebnice nové poznatky posledních let a desetiletí ve virologii téměř nereflktují a z principu ani reflektovat nemohou. Přitom právě kvalitní vzdělávání v této oblasti může ovlivnit postoje široké veřejnosti mj. k otázkám prevence infekčních onemocnění, očkování [2] či např. k otázce geneticky modifikovaných organismů. Proto si myslím, že v souvislosti s požadavky současné kurikulární reformy je vhodná doba pro analýzu a nové (resp. inovativní) zpracování tohoto tématu.

2. Výzkum současného stavu výuky virologie na gymnáziích

Je více možností, jak zkoumat stav výuky virologie na českých gymnáziích. Kromě analýzy RVP a konkrétních ŠVP vybraných škol se nabízí především analýza učebnic a zjišťování aktuálního stavu výuky přímo od učitelů. Všechny výše zmíněné metody jsem ve svém výzkumu použila. Z analýzy učebnic vyplynul mj. fakt, že v žádné z 10 zkoumaných gymnaziálních učebnic se nezmiňuje o chorobách, jako jsou: hepatitida C, ebola, ptačí chřipka, prasečí chřipka, rakovina děložního čípku, mononukleóza nebo retrovirová onemocnění. Naopak 8 z 10 zkoumaných učebnic obsahuje zmínku o viru tabákové mozaiky, který nemá pro studenty bližší praktický význam.

Fakt, že dostupné materiály pro výuku virologie jsou poměrně zastaralé, potvrzuje i mnou realizované dotazníkové šetření mezi gymnaziálními učiteli biologie. S dotazníkem či s žádostí o rozhovor na bázi otázek z dotazníku jsem během tohoto roku oslovila již 278 učitelů biologie ze 110 náhodně vybraných státních i soukromých čtyř či víceletých gymnázií v ČR. Získala jsem tak 3 rozhovory a 98 vyplněných dotazníků. 16 e-mailů se mi vrátilo jako nedoručených. Návratnost odpovědí tedy činila 38,55 %.

Vyplňování dotazníku jsem chtěla respondentům co nejvíce usnadnit a neplýtvat čas vyučujících zbytečnou administrativní zátěží. Proto jsem dotazník vytvořila formou Google dokumentů, adresně jsem vyhledala e-maily učitelů biologie z cca 50 % náhodně vybraných škol v Čechách a těmto vyučujícím jsem zaslala e-mail s průvodním dopisem a prosbou o vyplnění dotazníku, do kterého se mohou dostat kliknutím na následující hypertextový odkaz:

<http://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dHBsaTQwU09sNkIyNlhDd19le mhlbHc6MA>

Dotazníky byly tedy vyplněny přímo na webovém rozhraní, odkud data následně šla přímo do Google dokumentu, který chráněn mým uživatelským jménem a heslem.

Dotazník byl rozdělen do tří částí. V první části jsem mapovala obecné statistické údaje, ve druhé jsem zjišťovala aktuální informace o skutečném stavu výuky virologie na gymnáziích (ročník, ve kterém je výuka virologie realizována, hodinová dotace k tomuto tématu, používané učebnice, zda učitelé začleňují učivo i do jiných témat v rámci biologie či do jiných předmětů, z jakých zdrojů se připravují na výuku tohoto tématu, používaná motivace, překážky, se kterými se při výuce setkávají ap.). V poslední části dotazníku jsem pak zjišťovala postoje učitelů k výročkům spojených s tématem výuky virologie na středních školách (Myslím si, že téma „viry a virová onemocnění“ je v rámci výuky biologie na SŠ důležité; myslím si, že téma „viry a virová onemocnění“ je dnes aktuální; myslím si, že téma „viry a virová onemocnění“ je ve středoškolských učebnicích dobře zpracováno; studenti se o toto téma zajímají i nad rámec výuky; uvítal/a bych zpracování moderní učebnice k tomuto tématu; uvítal/a bych webové stránky odborně i didakticky pokrývající toto téma).

Téma "viry a virová onemocnění" ve výuce na středních školách

Ve kterém ročníku (ročnících) vyučujete téma „viry a virová onemocnění“?
(Pokud vyučujete na víceletém gymnáziu, berte v potaz pouze poslední 4 ročníky)

☐ v 1. ročníku

☐ ve 2. ročníku

☐ ve 3. ročníku

☐ ve 4. ročníku

Kolik vyučovacích hodin v jednotlivých ročnících věnujete tématu „viry a virová onemocnění“?
(Pokud vyučujete na víceletém gymnáziu, berte v potaz pouze poslední 4 ročníky)

	0 VH	1 VH	2 VH	3 VH a více
1. ročník	☐	☐	☐	☐
2. ročník	☐	☐	☐	☐
3. ročník	☐	☐	☐	☐
4. ročník	☐	☐	☐	☐

Začleňujete učivo "viry a virová onemocnění" v rámci biologie i do jiných témat?
(ribonukleové kyseliny, imunologie, ...)

Obr. 1: Ukázka části dotazníku

Z výsledků dotazníku mj. vyplývá, že 65 % učitelů postrádá didakticky kvalitní materiál k výuce tématu „viry a virová onemocnění“. Přitom 98 % učitelů považuje toto téma za důležité a dnes vysoce aktuální. 75 % učitelů by uvítalo moderně zpracovanou učebnici k tomuto tématu a 92 % učitelů by uvítalo webový portál, který by odborně i didakticky pokrýval toto téma.

3. Jak zlepšit současný stav?

Z dotazníku jasně vyplývá, že učitelé by při výuce tohoto tématu upřednostnili vytvoření moderní multimediální opory [4] před klasickým učebním textem. Sama se s tímto názorem plně ztotožňuji a nyní pracuji na tvorbě webového portálu. Zmíněný portál bude odborně i didakticky pokrývat téma virologie sensu lato. Bude tedy využitelný nejen pro výuku biologie, ale také chemie, výchovy ke zdraví či mediální výchovy. Portál by měl být spuštěn na jaře 2011.

Na zmíněném portálu by měla být učitelům k dispozici řada odborně i didakticky aktuálních materiálů pro výuku, které budou navíc odstupňovány dle obtížnosti (pro studenty, pro maturanty, pro zájemce o konkrétní téma, pro učitele apod.). Výukový portál nabízí, na rozdíl od klasické učebnice, bohatší prostředí pro vzdělávání a dává tak řadu dalších možností. Jsou to zejména:

- Možnost fulltextového vyhledávání a třídění informací

- Lepší možnosti strukturalizace textu, inkorporace barevných fotografií, obrázků, grafů, schémat, apod.
- Možnost používání animací
- Hypertextové odkazy
- Autoevaluační testy
- Hypertextový slovníček pojmů
- Možnost blended learningu [5]
- Diskusní fóra pro učitele či studenty
- Možnost sdílení výukových materiálů vytvořených přímo učiteli

Webový portál je rovněž možné, v porovnání s klasickou učebnicí, mnohem lépe implementovat do praxe, zejména díky snadné cenové i fyzické dostupnosti. Nespornou výhodou je i snadná možnost aktualizací. Tuto výukovou pomůcku lze tedy, např. na základě zpětné vazby od učitelů, dále rozvíjet a zdokonalovat.

4. Závěr

Z provedeného výzkumu vyplývá, že stávající stav výuky virologie na českých gymnáziích není uspokojivý. K jeho zlepšení by mohl přispět chystaný webový portál na podporu výuky virologie. Oproti klasické učebnici má tato forma řadu výhod – učitelé nemusejí vytvářet komplexní vzdělávací kurzy sami, mohou se odkázat na kurs již existující, který jim nabízí mnohem širší možnosti (kvalitnější obrázky, grafy, animace, atd.). Nezanedbatelná je rovněž možnost snadné aktualizace textu či možnost sdílení výukových materiálů vytvořených přímo učiteli.

Výše zmíněné výhody činí z výukového webového portálu velmi zajímavou alternativu klasickým učebnicím a jsou mimořádně vhodné pro výuku rychle se rozvíjejících oblastí lidského poznání – např. pro výuku virologie.

Literatura

- KNIPE, D. M.; HOWLEY, P. M. *Fields Virology*. 5. vydání. Philadelphia: Lippincott-Williams and Wilkins, 2007. 3177 s. ISBN 0781760607.
- Medicína: Odborné fórum lékařů a farmaceutů* [online]. 14. 4. 1998 [cit. 2010-07-15]. Co způsobily kampaně proti očkování. Dostupné z WWW: <http://www.zdrava-rodina.cz/med/med498/m498_7.html>.
- ROSYPAL, S. et al. *Nový přehled biologie*. 1. vydání. Praha: Scientia, spol. s.r.o., 2003. 797 s. ISBN 80-7183-268-5.
- VRBA, J.; VŠETULOVÁ, M. *Multimediální technologie ve vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Centrum otevřeného a distančního vzdělávání Univerzity Palackého v Olomouci, 2003. 70 s. ISBN 80-244-0562-8.
- Kontis* [online]. 2009 [cit. 2010-09-10]. E-Learning. Dostupné z WWW: <http://www.e-learn.cz/soubory/e-learning_trends_ROI.pdf>.

IT IS NECESSARY TO UPGRADE HIGH SCHOOL VIROLOGY TEACHING?

Abstract: There is frequently discussed reports of impending pandemic flu, increasing incidence of diseases such as AIDS or the danger of abuse of pox as a weapon of mass destruction in recent years. Students hear of these and many other information almost every day from mass media, but education of this topic at schools does not frequently reflect the situation, the current high school textbooks nearly does not mention new developments of recent years and decades and there is often transmitted very outdated information to students, which often does not correspond with the information they get know from mass media. In this report I propose my research, in which I'm mapping education of virology at Czech high schools and analyze teachers attitude to this theme. I try to show chances given by RVP G and in context of current educational system reform I propose real alternatives to present education

Key words: virology, biology, health-education, media education, high school, ICT

PROMĚNY ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU DOPADU INFORMATIZACE NA ZDRAVÍ ŽÁKŮ A JEJICH ŽIVOTNÍ STYL

Michal MARÁD

Abstrakt: Příspěvek je zaměřen na problematiku implementace vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie do kurikula a edukační reality na základních školách v souvislosti s otázkami podpory zdraví žáků. Potřeba ovládat tyto technologie změnila paradigmatu vzdělávání, zasáhla do kurikula a edukačního prostředí. Pod tlakem informatizace podpořeným školou se výrazně mění způsob života dětí a mládeže. Příspěvek otevírá diskuzi na téma: Jak se vyrovnat s požadavky „informační“ společnosti a zároveň žít v souladu se zásadami zdravého životního stylu?

Klíčová slova: informační a komunikační technologie, výchova ke zdraví, cíle základního vzdělávání

1 Informační a komunikační technologie jako významná součást školního vzdělávání

Proměny, k nimž dochází v současném globalizujícím se světě, jsou nesporně determinovány rozvojem informačních a komunikačních technologií (ICT). Informační a komunikační technologie se stávají nedílnou součástí našich životů, pracovním nástrojem, prostředkem komunikace, pramenem poznání i zdrojem zábavy.

Společnost vyžaduje po jedinci schopnost ovládat technologie pro zpracování informací a komunikaci, schopnost poznat, že v určité situaci je třeba získávat informace, určit, které z nich jsou potřebné pro řešení problému, najít je, zhodnotit jejich spolehlivost a přiměřenost, uspořádat tyto informace a použít je k efektivnímu vyřešení problému (Breivik; Senn, 1994). V informační společnosti se uplatní jen ten, kdo je „informačně gramotný“. Informace se v důsledku procesu informatizace stává zbožím, jehož hodnota neustále narůstá. Schopnost vhodným způsobem využívat soudobé ICT nabývá na významu z hlediska uplatnění v rámci globálního trhu práce i podpory kvality života.

Rozvíjení informační gramotnosti a využívání informačních a komunikačních technologií při výuce se proto stalo jednou z klíčových oblastí změn cílů a obsahu vzdělávání na všech stupních škol. Informační gramotnost a široce pojatá informační

výchova jsou zdůrazňovány ve státem garantovaném kurikulu (Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání) jako významné cíle výchovy a vzdělávání na základních školách (RVP ZV, 2007).

Od počátku školní docházky se ve školách snažíme vytvářet takové podmínky, aby zde žáci získali základní dovednosti v ovládání výpočetní techniky a využívání moderních informačních technologií. Otevíráme jim svět informací a učíme je se v něm orientovat. Usilujeme o to, aby pracovali s informacemi nejen v návaznosti na školní vzdělávání, ale kreativně je využívali i v praktickém životě.

2 Zdravotní a sociální rizika informatizace

V souvislosti se zaváděním informačních a komunikačních technologií do kurikula i do edukačního prostředí nelze opomenout výsledky výzkumných studií, které upozorňují na problémy negativního dopadu současných změn v životním stylu na zdravý vývoj dětí a dospívajících, a to jak v rovinách biologické a psychické, tak i sociální (Straker, 2009). Na základě dosavadních výzkumů lze uvést několik konkrétních významných argumentů.

Sedavý způsob života podporuje rozvoj onemocnění pohybového systému. Používání osobních počítačů vede k neustálému omezování přirozeného pohybu a ke zvyšování podílu činností vykonávaných převážně v poloze, na kterou člověk není fylogeneticky připraven (dlouhodobé setrvání v nucených polohách a zanedbávání přirozených lokomočních pohybů). Dochází k enormnímu nárůstu vadného držení těla u dětí. Zatímco sportu a aktivnímu pohybu věnují děti v průměru 4 hodiny týdně, sledováním televize, videa a počítačovými hrami stráví až 14 hodin týdně (SZU, 2005).

Popsán je syndrom RSI (Repetitive Strain Injury), kdy v důsledku opakovaného přetěžování dochází k zánětům šlach, svalových úponů a kloubních pouzder. Příznakem bývá snížená citlivost, mravenčení a trnutí prstů nebo hřbetu ruky, bolesti zápěstí až předloktí. Přetížení z jednostranné činnosti se projevuje dále bolestmi hlavy, krční i bederní páteře (Hakala aj., 2006). Dlouhodobé sledování monitoru může způsobit onemocnění zraku, tzv. CVS syndrom (Computer Vision Syndrom), který se nejčastěji projevuje pálením očí, nadměrným slzením, snížením ostrosti vidění, dvojitým viděním, bolestmi hlavy a pocity podráždění (Blehm, 2005). Potíže se zrakem uvádí 75 % osob pracujících s počítačem.

Nepravidelnost v jídlu a nedostatek spánku vedou k únavě, u dětí ke zhoršení školního prospěchu. Často vznikají problémy v sociální komunikaci v rodině, mezi vrstevníky. Údaje z ČR svědčí i o větším sklonu ke zneužívání návykových látek u dětí, které se excesivně věnují počítačovým hrám (Csémy, 2005).

Pediatři upozorňují na trend zvyšujícího se výskytu nadváhy a obezity v dětském věku. Podle výsledků výzkumu „Životní styl a obezita 2005“ trpělo v ČR nadměrnou hmotností již každé páté dítě ve věku 6 až 12 let. V r. 2008 byla prevalence obezity u sedmiletých dětí 8,2 % u chlapců a 5,4 % u dívek (WHO, 2008).

Od roku 2000 dále prudce narůstá čas strávený s počítačem, z toho ještě rychleji roste doba strávená v „kyberprostoru“, rozvíjí se nová dimenze lidské existence – virtuální realita. (Sak; Saková, 2004). Na rizika plynoucí z hraní počítačových her upozorňují odborníci u nás i v zahraničí (Nešpor; Csémy, 2007). Násilí v počítačových

hrách zvyšuje agresivitu, sklon k šikanování. Zvětšuje se riziko úrazů, protože děti mají tendence více riskovat. To souvisí s obsahem počítačových her a dále s roztěkaností, roztržitostí a únavou. Většina počítačových her vyvolává tělesné i duševní příznaky stresu. Může zhoršovat i emoční problémy, dokonce existuje i určitá souvislost s některými typy epilepsie.

Výsledky studie zaměřené na práci dětí s internetem uveřejněné v r. 2006 ukázaly, že rozsáhlé a intenzivní využívání internetu dětmi (85 % dětí používá internet každý den) je předzvěstí jejich nechráněného vystavení všem druhům informací, které internet poskytuje. Velká většina dětí (91 %) se několikrát rozhodla poslat jako osobní informaci svou emailovou adresu. Foto či telefonní číslo bylo odesláno několikrát v 79 %. Téměř polovina dětí poslala svou domácí adresu, aniž by si uvědomila nebezpečí takového činu (Safeinternet, 2006).

Data European Commission (2007) a Českého statistického úřadu (2010) z oblasti využívání výpočetní techniky a internetu dokládají, že vybavenost domácností a využívání informačních technologií v posledních 5 letech výrazně stoupá. Z výsledků ČSÚ získaných v r. 2010 vyplynulo, že 86 % domácností s dětmi ve věku 10–15 let disponuje připojením na internet. Dle výpovědí rodičů má doma devět z deseti dětí ve věku 10–15 let volný přístup k osobnímu počítači i k používání internetu. Tyto děti pak pravidelně (téměř denně) informační a komunikační technologie využívají. Dvě pětiny dětí tráví doma na internetu více než 5 hodin za týden.

3 ICT a podpora zdraví na 1. st. ZŠ

Ve výše naznačených souvislostech nabývá na aktuálnosti otázka: Jak se vyrovnat s požadavky současné „informační“ společnosti a zároveň žít v souladu s ideálem zdravého životního stylu? A pro pedagogy jde o výzvu mnohem naléhavější: jsme schopni efektivně přispět k tomu, aby se děti naučily kompetentně využívat ICT a zároveň jejich způsob života odpovídal zásadám zdravého životního stylu?

Slýcháme často zjednodušené závěry, že vše je legislativně ošetřeno a není vlastně co řešit. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje ve vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie vzdělávací cíle i učivo a zároveň doporučuje minimální časovou dotaci pro jejich přímou realizaci – pouhých 1 hodinu týdně v průběhu jednoho ročníku celého prvního stupně. Mezi kurikulem určenými cíli a vzdělávacími obsahy je zařazeno učivo: „zásady bezpečnosti práce a prevence zdravotních rizik spojených s dlouhodobým využíváním výpočetní techniky“ (RVP ZV, 2007, s. 35), které nejenže není blíže specifikováno, ale je jedinou zmínkou, která dává do kontextu rozvoj moderních technologií a problematiku podpory zdraví.

Teorie projektovaného – rámcově vymezeného – kurikula předpokládá, že školy a především sami učitelé budou hledat cesty, kterými lze k daným cílům co nejefektivněji směřovat. Cest je mnoho, ale zdaleka ne všechny postupy transformace k naplňování současných cílů vzdělávání a k rozvoji klíčových a nově chápaných oborových kompetencí vedou. Proto se učitelé ocitají před řadou nezodpovězených otázek: Jaké strategie a vyučovací metody zvolit? Jak konstruovat funkční model učebního procesu? Jaké pojetí výuky rozvíjet? Vše je v rukou učitelů. Stejně tak i implementace nutné primární zdravotní a sociální prevence do výuky informační výchovy.

Vzhledem k tomu, že současný systém primárního vzdělávání na školách klade důraz na provázanost vzdělávání s realitou každodenního života a poskytuje značný prostor pro integraci tematické výuky, lze předpokládat, že se učitelé budou při projektování výuky také zabývat možnostmi vzájemné provázanosti obou diskutovaných oblastí, tj. naučí své žáky využívat informační a komunikační technologie „bezpečně“, tedy tak, aniž by bylo zásadně ohroženo jejich zdraví. Zároveň však četné signály z praxe svědčí o určitých nedostatecích v realizaci informační výchovy na 1. stupni ZŠ (Marád, M., 2010) i o potížích s plněním programů podpory zdraví.

4 Popis a výsledky výzkumného šetření

K odhalení aktuálních problémů spojených s přípravou školních vzdělávacích programů v oblasti informačních a komunikačních technologií v návaznosti na cíle výchovy ke zdraví přispěla výzkumná sonda realizovaná v letech 2010–2011. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na **sledování procesu implementace ICT do školního kurikula a edukační reality**. Vycházelo se z předpokladu, že k rozvíjení klíčových kompetencí žáků je třeba, aby v očekávaných výstupech školních vzdělávacích programů bylo vzájemně propojováno a konkretizováno učivo jednotlivých oblastí. Lze tedy předpokládat zohlednění souvislostí mezi výše zmiňovanými vzdělávacími obsahy – ICT a výchova ke zdraví. Klíčovou roli v tomto procesu hraje učitel primární školy.

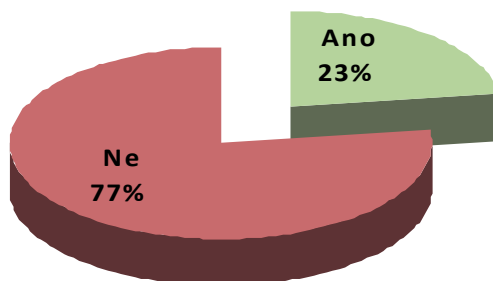
Cílem výzkumného šetření bylo získat obraz o přístupu učitelů 1. stupně ZŠ k projektování výuky zaměřené na informační a komunikační technologie. Jedním z konkrétních záměrů bylo zjistit, jakou pozornost věnují učitelé prevenci zdravotních rizik v souvislosti se vstupem ICT do života dětí.

Hlavní výzkumnou **metodou** bylo dotazníkové šetření doplněné strukturovaným rozhovorem. Osloveno bylo 106 učitelů, kteří vyučují na 1. stupni základních škol.

Jeden ze zásadních výsledků poskytla položka, kterou bylo zjišťováno, zda zařazují učitelé na 1. stupni ZŠ do výuky problematiku zdravotních aspektů využívání moderních technologií. Z výpovědí respondentů vyplynulo, že takto tematicky zaměřené obsahy integruje do výuky na 1. stupni jen necelá čtvrtina oslovených učitelů (viz graf). Dotazníková sonda zároveň odhalila, že ve většině případů (68 %) informačně zaměřené předměty nevyučuje oslovený učitel 1. stupně ZŠ, ale výuka je zajištěna buď učitelem ICT předmětů z 2. stupně nebo externím pedagogem.

Tato skutečnost může být jednou z příčin zjištěného stavu. Za předpokladu, že na 1. stupni je zajišťována výuka některých témat (resp. předmětů) jiným než kmenovým učitelem, lze kalkulovat s určitou mezipředmětovou roztržičností.

Zařazujete do výuky problematiku zdravotních aspektů využívání ICT?



Respondenti, kteří uvedli, že téma zdravotních rizik moderních informačních technologií realizují, dále specifikovali obsah takto zaměřené výuky. Otevřené výpovědi dotazovaných učitelů byly kategorizovány a na základě výskytu uvedených konkrétních témat zpracovány do tabulky. Nejčastěji uváděným obsahem výuky byla témata spojená s ergonomickými zásadami práce s osobním počítačem, někteří respondenti dokonce uváděli zařazení relaxačních strategií a kompenzačních cvičení. Vzhledem k rozvoji současných webových aplikací a s tím spojené problematiky lze označit za alarmující zjištění, že problematice sociálních sítí je věnován minimální prostor (podobně zaměřený obsah výuky uvedlo pouze 5 respondentů).

Zdravotní aspekty využívání ICT	Počet odpovědí
Ergonomické zásady práce s PC (způsob sezení, ochrana zraku)	14
Pasivita trávení volného času u počítače	12
Upozornění na možnost vyhledávat informace o zdraví	8
Agresivita v počítačových hrách	7
Prevence závislosti na počítačích	6
Rizika sociálních sítí	5
Prevence kyberšikany	4

5 Závěrečné shrnutí

I když výsledky výzkumné sondy (vzhledem k velikosti vzorku) mají pouze orientační charakter, stojí za pozornost a mohou přispět k řešení aktuálních otázek transformace kurikula v oblasti informačních a komunikačních technologií nejen na 1. stupni ZŠ.

Probíhající proměna školy umožňuje na poli ICT otvírat nové cesty edukace. Proto bychom se měli snažit překonat současné „úřednické“ pojetí výuky informační výchovy, kdy se děti ve škole trápí s úpravou textů a objektů v textovém editoru nebo s funkcemi a kontingenčními tabulkami v tabulkovém kalkulátoru. Chceme-li od počátku školní docházky rozvíjet vhodnější návyky při práci s počítačem, musíme především

změnit přístup dítěte k informačním a komunikačním technologiím. Toho lze dosáhnout zařazením do výuky různých forem programování (Lego Mindstorms, Imagine), práce s grafickými daty a samozřejmě i využíváním konstruktivních prostředků edukace (například různých možností projektového vyučování).

Vždyť cílem učitelů informační výchovy na 1. stupni ZŠ je vést žáky ke konstruktivnímu a zároveň i bezpečnému využívání výpočetní techniky a moderních informačních technologií, přispívat k možné eliminaci zdravotních rizik spojených s využíváním ICT. Rozvíjení počítačové gramotnosti u žáků je proto třeba spojit s osvojováním zásad zdravého životního stylu tak, aby sami žáci dokázali „ve světě počítačů žít zdravě“.

Základním předpokladem k dosažení nastíněného stavu je odborná i metodologická erudovanost učitelů na 1. stupni základních škol v oblasti ICT v takové hloubce a rozsahu, aby byli schopni flexibilně reagovat na společenské proměny, k nimž neustále v důsledku informatizace dochází, a na zdravotní rizika z nich plynoucí.

To je výzva pro fakulty připravující učitele, od kterých se především očekává vytvoření teoretického zázemí pro proměnu učitelského vzdělávání. Implementace ICT do kurikula primární školy si vyžádá zásadní inovativní změny v rozvíjení kompetencí studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Literatura

- BLEHM, C. et al. Computer vision syndrome: a review. *Survey of Ophthalmology* 2005, vol. 50, I. No 3, p. 253–262. ISSN 0039-6257.
- BREIVIK, P. S.; SENN, J. A. *Information Literacy: Educating Children for the 21st Century*. New York: Scholastic, Ind., 1994.
- Childhood obesity surveillance initiative*. Studie WHO, 2008. Dostupné z WWW: <<http://www.euro.who.int/en/what-we-do/health-topics/disease-prevention/nutrition/>>
- CSEMY, L. aj. *Životní styl českých školáků*. Z výsledků mezinárodní srovnávací studie WHO. Praha: Psychiatrické centrum, 2005. ISBN 80-85121-94-8
- Děti a informační technologie. In *Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech a mezi jednotlivci v roce 2010* (publik. 30.11.2010). Praha: SZÚ, 2010. Dostupné z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/kapitola/9701-10--0306>>
- EUROPEAN COMMISSION. *Safer internet for children – Qualitative study in 29 european countries – Summary report*. [online]. Published April. 2007 [cit. 2011-06-02]. Dostupné z WWW: <http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/qualitative_study_2007/summary_report_en.pdf>
- HAKALA, P. T. aj. *Frequent computer-related activities increase the risk of neck-shoulder and low back pain in adolescents*. Eur J Public Health. 2006; 16(5): 536–541.
- Koncepce státní informační politiky ve vzdělání*. Praha: MŠMT, 2000. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/kestazeni/SIPVZ.doc>>
- MARÁD, M. Implementace vzdělávací oblasti „Informační a komunikační technologie“ do kurikula a reality měnící se české školy. In *Studentské fórum XI*.

- Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, s. 11–16. Bratislava: UK– PdF, 2011. ISBN 978-80-89443-05-5.
- NEŠPOR, K.; CSÉMY, L. Zdravotní rizika počítačových her a videoher. *Česká a slovenská psychiatrie* 2007; s. 246–250. ISSN 1212-0383.
- Rizikové faktory vzniku vadného držení těla u dětí školního věku, prevalence onemocnění pohybového aparátu.* Výzkumná zpráva IGA MZ. Praha: SZU, 2005.
- SAK, P.; SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace.* Praha: Svoboda servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2.
- STRAKER, L. et al. Evidence-based guidelines for the wise use of computers by children: Physical development guidelines. *Ergonomics* 2010, vol. 53, No. 4, p. 458–477. ISSN 0014-0139.
- STRAKER, L. et al. Principles for the wise use of computers by children. *Ergonomics* 2009, vol. 52, No. 11, p. 1386–1401. ISSN 0014-0139
- Využití internetu dětmi ve věku od 12 do 17 let.* Safeinternet-GemiusAd-hoc, 2006. Dostupné z WWW: <http://www.saferinternet.cz/data/articles/down_123.pdf>.
- Životní styl a obezita 2005*, studie České obezitologické společnosti. Praha: STEM/MARK, 2006.

TRANSFORMATION OF PRIMARY EDUCATION IN RELATION TO THE IMPACT OF INFORMATISATION ON THE HEALTH OF PUPILS AND THEIR LIFESTYLE

Abstract: The contribution deals with current issues of integrating aims and contents of education toward health in relation with development of information and communication technologies. The need to master these technologies transformed paradigm of education and had impact on curriculum and educational reality. Under the pressure of informatization the lifestyle is being changed. The contribution opens discussion: How to cope with requirements of information society and simultaneously live according to principles of healthy lifestyle?

Key words: information and communication technologies, education toward health, objectives of basic education

MOTIVACE STUDENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL JAKO VÝZNAMNÝ ČINITEL EDUKAČNÍHO PROCESU REALIZOVANÉHO S POMOCÍ PROSTŘEDKŮ INFORMAČNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ, PŘEDEVŠÍM PŘI VÝUCE RŮZNÝMI FORMAMI E-LEARNINGU

Vít MIKULÍK

Abstrakt: V současné době se v edukačním procesu ve stále větší míře uplatňuje přístup, kdy jsou studenti vyučováni a zároveň sami studují s využitím prostředků informačních a komunikačních technologií, především internetu. Tento trend se týká zejména vysokých škol a kurzů celoživotního vzdělávání, ale postupně se objevuje i na středních školách a dalších typech škol. Ať už výuka probíhá jakkoliv, vždy to souvisí s celou osobností člověka. To znamená také s jeho zdravotní stránkou, která hraje jednu z klíčových rolí nejen pro samotnou existenci, ale i při formování jedince. Podle Světové zdravotnické organizace do oblasti zdraví patří fyzický, psychický i sociální stav každého jedince. A na tento stav má vliv celá řada faktorů. Při výuce uskutečňované pomocí e-learningu hraje významnou úlohu motivace studenta, a to v mnohem větší míře než při klasické výuce. A protože motivaci lze zařadit mezi faktory ovlivňující psychickou stránku člověka, tak téma motivace studenta úzce souvisí s problematikou zdraví. Vhodně motivovaný student snadněji dosáhne vnitřní pohody. Příspěvek se věnuje právě motivaci studenta vysoké školy při studiu pomocí e-learningu.

Klíčová slova: e-learning, motivace, zdraví

Úvod

Problematika zdraví, ať už si to člověk uvědomuje, nebo ne, hraje významnou úlohu v mnoha rozličných oblastech každodenního života. A to platí i pro oblast školství. V současné době se stále více dostává do popředí výuka uskutečňovaná prostřednictvím informačních a komunikačních technologií, zejména různými formami e-learningu. Je typický pro celoživotní vzdělávání, ale stále častěji alespoň některé prvky

pronikají i do běžné každodenní výuky především na vysokých školách, postupně i na školách středních.

Chceme-li e-learning podrobit analýze ze zdravotního hlediska, pochopitelně by bylo možné analyzovat řadu jeho oblastí. Příspěvek bude zaměřen jen na jednu z nich, a to na motivaci. Motivace studentů je vůbec jedním z nejdůležitějších prvků pro kvalitní aplikaci e-learningové edukace. Můžeme vyjít z definice zdraví podle světové organizace zdraví WHO. Podle ní je zdravý stav kompletní fyzické, mentální a sociální pohody, a nesestává se jen z absence nemoci nebo vady. A právě sociální pohoda je při výuce prostřednictvím e-learningu hodně ohrožena, protože výuka probíhá mimo běžné sociální vztahy ve třídě, jak jsou známé z klasické výuky. Tím podle uvedené definice vzniká možnost ohrožení zdraví studentů. Proto i motivace, jako významný prvek e-learningu, zasahuje do zdravotní problematiky.

Jiný příklad, jak souvisí motivace se zdravím je následující: e-learning představuje zejména studium u počítače. Vzniká únava, když student setrvává na jediném místě v jediné pozici se zrakem upřeným na monitor počítače. Tím se často snižuje jeho motivace a klesá efektivita studia. Na druhou stranu dostatečná motivace dokáže oddálit únavu a tím přispět k lepším zdravotním dopadům na učícího se jedince.

1. Teorie motivace

Teorií motivace existuje celá řada. Pedagogický slovník motivaci definuje jako „souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání, 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem, 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků, 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003). Jiná definice dle M. Nakonečného (1997, s. 107) uvádí, že „motivace je intrapsychicky probíhající proces, vyústující ve výsledný vnitřní stav, motiv. Je nutno rozlišovat konečný cíl, jímž je opět nějaký druh vnitřního stavu, obecně nazývaný uspokojení, a prostředky, jimiž se tohoto uspokojení dosahuje“. Motivace uvádí do pohybu psychické procesy za pomoci hybných sil, které označujeme jako motivy. Ty mají tři složky: směr, úsilí a vytrvalost. Mezi zdroje motivace můžeme zahrnovat potřeby, zájmy, návyky, ideály a hodnoty. Význam a váha jednotlivých složek závisí na osobnosti jedince, na sociálních, genetických, biologických či zdravotních potřebách. Výkon jedince je motivován jednak vnitřními faktory, za které jsou považovány zejména potřeby. Potřeby jsou „člověkem prožívané, ne zcela uvědomované nedostatky něčeho, pro daného jedince subjektivně významného. Předpokladem úspěšné saturace potřeby je nalezení cíle“ (Provazník, Komárková 1996). Výkon jedince je dále motivován faktory vnějšími, do kterých řadíme hmotné i nehmotné stimulační pobídky, jenž vyvolávají nebo zesilují motivaci.

2. Druhy motivace při studiu pomocí e-learningu

Vnitřní motivace závisí na tom, zda student považuje vzdělávání a jeho výsledky za smysluplné, potřebné a využitelné (souvislost vzdělání s praxí je patrná zejména u posluchačů cyklů celoživotního vzdělávání). V zahraničních publikacích se v rámci

daného tématu často poukazuje na tzv. Kolbův cyklus učení, který zachycuje čtyři hlavní fáze procesu učení: 1. konkrétní zkušenost, zážitek, 2. reflexe zkušenosti, pozorování, 3. vytváření představ a abstraktních pojmů, 4. experimentování a testování naučeného. Vnitřní motivace souvisí se zájmem a se silou vůle a je při studiu považována za účinnější a efektivnější než motivace vnější. Sebeřízení jedince vnitřní motivací (a orientace na celoživotní vzdělávání) je mimo jiné jeden z hlavních cílů EU. Studium je motivováno zájmem, zvědavostí, vlastním uspokojením. Preferují se nové a flexibilní činnosti, studenti pracují obvykle nezávisle a rychle, dávají přednost vnitřním kritériím úspěchu. Vnitřní motivace je obecně spojována s vyššími stupni známé Maslowovy pyramidy potřeb. Můžeme připomenout, že základ této pyramidy tvoří základní tělesné, fyziologické potřeby, nad nimi jsou potřeby bezpečí a jistoty, o patro výš potřeby lásky, přijetí, spolupatříčnosti, ještě výš potřeba uznání a úcty a v nejvyšším patře pak potřeba sebe-realizace.

Vyšší stupeň na zmíněné stupnici může představovat určité vnitřní uspokojení studenta, poznání nových lidí, získání odbornosti a účtyhodnosti např. z budoucího zaměstnání, kterého bude dosaženo díky studiu, pocit hrdosti na svou práci a na to, co již bylo během studia dokázáno, pocit jisté váženosti, samostatnosti nebo uznání. Výstižná je v tomto případě věta „žádná motivace k učení není tak úspěšná jako úspěch“ (Mužík 1998). Kromě Maslowovy pyramidy lidských potřeb jsou v souvislosti s motivací dále diskutovány např. Herzbergovy hygienické a motivační faktory, motivační profily člověka a jiné teorie. M. Nakonečný uvádí následující vnitřní činitele motivace: potřeby (nižší, vyšší), zájmy, emoce, pocit povinnosti (tzv. morální motivace), návyky, postoje, hodnoty (národy), životní cíle, plány a ideály (Nakonečný, 1997, s. 107).

Vnější motivace se spojuje s určitou odměnou za úspěšný výsledek studia (např. finance), nebo naopak vyhnutí se trestu (např. vyloučení ze studia nebo neudržení pracovního místa). Snahou může být dosažení dobrých známek, velmi často také uspokojení rodičů nebo vyučujících. Studenti preferují lehké a jednoduché činnosti, jsou obvykle závislí na pomoci učitele a orientují se na vnější kritéria posouzení výsledků. V rámci výše zmíněné pyramidy potřeb však vnější motivace obsahuje velmi nízkou či nulovou míru uspokojení „vyšších“ potřeb. Studium je pak pouhou činností, jejímž prostřednictvím je dosaženo určitého cíle. Vnější motivací se vyznačují studenti, kteří neprojevují zájem o studovaný obor a zdárné dokončení studia je pro ně jediným cílem. M. Nakonečný sumarizuje vnější motivační činitele následovně: odměny, tresty, příkazy, prosby, přání a očekávání druhých, nabídky, pobídky, vzory a antivzory a další podmínky vnějšího prostředí (Nakonečný, 1997, s. 107).

Vnitřní a vnější motivace se zpravidla prolínají a mohou se časem měnit. Student může být motivován vnitřně tím, že studuje obor, který ho zajímá, baví a v němž chce být dobrý, ale zároveň zde může existovat i vnější motivace pozitivní (např. úspěšné dokončení studia znamená možnost lepšího zaměstnání v budoucnu), ale také vnější motivace negativní (pokud se student dostatečně nevěnuje studiu, může být ze školy vyloučen).

3. Motivace při výuce pomocí e-learningu

Na motivaci při výuce za pomoci e-learningu má vliv řada faktorů. Mezi hlavní patří sám student (význam sebeřízení), dále tutor (přestože se jedná o e-learning, kdy

student a vyučující jsou odděleni v prostoru i v čase; jeho cílem by mělo být intenzivní pozitivní vedení), ale také spolužáci (vrstevníci ve studijní skupině, význam hrají i off-line diskuse, rady a podpora z řad ostatních studentů) a v neposlední řadě rodina (rodiče, manžel, manželka, děti; pro e-learning je také nezbytné dostatečné technické vybavení dané domácnosti). Dalším faktorem je pak způsob vedení kurzu a celkový servis, tedy management kurzu, administrativa, podpora interakce při studiu, strukturování kurzu, rozdělení do modulů, možnost uznání již splněných předmětů, atd.

Kromě uvedených hlavních faktorů však s motivací v e-learningu úzce souvisejí učební styly studenta, jeho učební návyky, potřeba vzdělání a studijní výkon. Studenti o svých učebních stylech a o typu motivace většinou nepřemýšlejí, neboť je považují za samozřejmé. Z tohoto důvodu také nemají tendenci svůj učební styl poznat, tím spíše ani zlepšovat nebo dokonce měnit. Avšak praktické zkušenosti potvrzují, že právě motivace a vhodné studijní návyky jsou pro úspěch e-learningového studia nezbytně důležité. Mezi těmito dvěma proměnnými existuje následující vztah. Jestliže jsou studijní návyky dobré a motivace vysoká, vzniká ideální prostředí pro využití e-learningové formy studia. Pokud však i přes vysokou motivaci jsou studijní zvyky špatné, pak hraje klíčovou roli lektor kurzu, respektive jeho osobní přístup v podobě konzultací a osobní komunikace. V případě nízké motivace a špatných studijních návyků je e-learning nevhodná forma výuky. Otázkou zůstává situace, kdy při nízké motivaci jsou studijní návyky dobré. Nejspíše je na místě, aby tutor daného kurzu podpořil a zvýšil motivaci studentů, a tím se situace změnila na jiný, již zmíněný případ.

Dalším faktorem je potřeba vzdělání. Pokud je motivace i potřeba vzdělání na vysoké úrovni, opět zde vzniká ideální prostředí pro užití e-learningu. Při vysoké potřebě vzdělávání a nízké motivaci je třeba osobního vlivu lektora pro podporu motivace studentů. Zde by bylo vhodné dodat, že tutor však sehrává poněkud jinou roli než vyučující při přednášce prezenčního studia a je potřeba ho náležitě vyškolit pro efektivní fungování v e-learningu. Jestliže potřeba vzdělání i motivace jsou na nízké úrovni, e-learning je nevhodný. Otázkou zůstává situace, kdy student má vysokou motivaci (např. vysoká vnější motivace v podobě finanční či hmotné odměny po zdárném ukončení kurzu, atd.), ale nízkou potřebu vzdělání. Zde lze těžko měřit vhodnost či nevhodnost studia pomocí e-learningu.

Přestože se neustále hovoří o tom, jak je motivace důležitá a co vše pozitivního přináší, i zde je situace složitější. Optimálního výkonu je dosaženo při střední úrovni motivace. Příliš vysoká míra motivace má na výkon naopak spíše negativní účinek.

V zahraniční literatuře se často objevují motivační modely, které by se měly uplatňovat přímo pro e-learning. Jedná se např. o tzv. Kellerův ARCS model. ARCS je zkratka z anglického Attention (pozornost), Relevance (význam), Confidence (jistota), Satisfaction (uspokojení). Faktor pozornosti vyjadřuje, že student pracující sám na studijní látce může rychle ztrácet pozornost. Proto např. e-learningový kurz zaměřený na bezpečnost práce může začít online simulací případné nehody, což zvýší studentovu pozornost a zájem o téma. Dále je možno uplatnit již zmiňovanou adaptabilitu pro udržení pozornosti – využít zajímavou grafickou úpravu výukových materiálů, animace, obrázky, videa, zvukovou podporu, atd. Tutor také může studentům pokládat doplňující otázky a za vhodné se považuje také zmiňování nejrůznějších typů příkladů z praxe. Faktor významu spočívá v tom, že probíranou látku by měl student považovat za

relevantní. Faktor jistota znamená, že student by měl získat určitou jistotu či sebejistotu při dosažení cílů kurzu. Studenti by měli plně znát hodnotící kritéria pro absolvování kurzu a měli by obdržet dostatečnou zpětnou vazbu od vyučujících. Zpětná vazba by měla být obdržena co nejdříve, doporučuje se do 24 či 48 hodin. Zpětnou vazbou se rozumí nejen známkování splněných úkolů, ale třeba i potvrzení o přijetí odevzdaného úkolu a oznámení o jeho vyhodnocení v určitém časovém intervalu. Zpětná vazba by měla být pozitivně motivující, měla by vytvořit takové klima, které by podporovalo další komunikaci a kooperaci, měla by obsahovat pochvalu (pokud je projekt či úkol kvalitně zpracován) a v každém případě i povzbuzení pro další aktivity. Tutor by měl vytvořit atmosféru, která by vedla ke konstruktivním off-line i on-line diskusím na studentských fórech. Student by měl vědět, jak požádat o pomoc při studiu, a měla by mu být nabídnuta možnost opravy a případných konzultací. Faktor uspokojení se u studentů projevuje, pokud mohou získané vědomosti uplatnit na vlastních zkušenostech a v praxi. Studující by měli nabýt pozitivní pocity (například díky zpětné vazbě od lektorů) a poznatky, vědomosti a dovednosti by měly být využity v praktických případech (Keller 1984).

Dalším modelem motivace použitelným pro e-learning je Wlodkowského model, který je sice podobný modelu předchozímu, nicméně se více zaměřuje na roli motivace v různých stádiích vzdělávacího procesu, který je dle Wlodkowského rozdělen do tří částí: začátek učení (kdy je třeba se soustředit na postoje a potřeby), střed učení (důraz by měl být kladen na stimulaci a efekt) a závěrečná část (utuzování znalostí a dovedností). V každé jednotlivé fázi vzdělávacího procesu by měla být použita rozdílná motivační strategie.

Další model, který je možno zmínit v souvislosti s e-learningem, je Moshinského model. Stejně jako u předchozího modelu je vzdělávací proces rozdělen do tří fází. Před zahájením kurzu je třeba poznat budoucího studenta, jeho motivaci, studijní styly, potřebu vzdělávání atd. Během kurzu pak vytvářet pozitivní prostředí, poskytovat zpětnou vazbu, projevovat lidský přístup, sociální kontext, podporovat zvědavost studentů a zájem o dané téma, přizpůsobovat kurz. Po skončení kurzu dále utuzovat získané znalosti, poskytovat podporu, apod.

Závěr

Motivace při výuce pomocí e-learningu hraje mimořádně významnou úlohu. Nepřímým způsobem pak vstupuje do problematiky zdraví. Z důvodů, které byly v příspěvku uvedeny, by tutor před zahájením e-learningového kurzu měl studenty také poznat. V e-learningu je to ještě důležitější, i když pochopitelně komplikovanější, než při běžné výuce, protože v běžné výuce je větší zpětná vazba, a tudíž také větší prostor pro případné korekce. V běžné výuce přednášející svůj výklad také přizpůsobuje konkrétním studentům, proto se tímto musí řídit i při e-learningu. Do tohoto poznání studentů patří nejen zjištění úrovně jejich vstupních znalostí daného oboru, ale také určité poznání jejich osobnosti, včetně motivace ke studiu, studijních stylů, studijních návyků, vzdělávacích potřeb, zkušeností, předchozího vzdělání atd. Všechny tyto faktory se nějakým přímým nebo nepřímým způsobem prolínají se zdravotními aspekty výuky. Asi nejvhodnější metodou pro určení osobnosti frekventanta kurzu se jeví dotazníkové šetření. Pochopitelně pokud student odmítne o sobě sdělovat nějaké

informace třeba s odvoláním se na to, že to jsou jeho soukromé záležitosti, potom je nutné to respektovat. Pokud však taková situace nenastane, je velice užitečné dotazníkové šetření provést a podle výsledků přizpůsobit výuku. Někdy je na místě usilovat o zvýšení motivace, jindy ji vhodně usměrnit či dokonce její nevhodné projevy tlumit, v krajním případě dokonce doporučit, že výuka pomocí e-learningu pro konkrétního jedince není příliš vhodná. Získané informace by se měly shromažďovat také v průběhu kurzu i po jeho ukončení (tímto lze sledovat pokrok studentů a poradit jim s organizací případného dalšího studia). Toto vše má pozitivní dopad nejen na frekventanty kurzu, ale i na samotného tutora, který může vhodně provádět update e-learningového kurzu třeba pro další rok.

Literatura

- EGER, L. Motivace v e-learningu. In *E-learning forum 2005*. Praha: ECON publishing, 2005, s. 1–9. ISBN 80-86433-33-1
- KAREL, F. Adaptivita v e-learningu. In *Pedagogický software 2006* [CD-ROM]. České Budějovice: Scientific Pedagogical Publishing, 2006. ISBN 80-85645-56-4.
- KELLER, J. M. The use of the ARCS model of motivation in teacher training. In SHAW, K.; TROTT, A. J. (Eds.) *Aspects of Educational Technology Volume XVII: staff Development and Career Updating*. London: Kogan Page, 1984.
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, s. 107.
- PROVAZNÍK, V.; KOMÁRKOVÁ, R. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, 1996.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník. 4. rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

THE MOTIVATION OF UNIVERSITY STUDENTS AS AN IMPORTANT FACTOR IN THE EDUCATIONAL PROCESS REALISED WITH THE AID OF MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNO- LOGY, PARTICULAR IN TEACHING EMPLOYING VARIOUS FORMS OF E-LEARNING

Abstract: Increasing use is being made in the educational process at the present time of an approach involving students being taught and studying on their own with the use of means of information and communication technology. This trend is particularly evident at universities and for lifelong learning courses, though it is gradually appearing at all types of school. No matter how teaching is conducted, however, it is always associated with a person's entire personality. According to the World Health Organisation, the area of health takes in the physical, psychological and social situation of the given individual. An impor-

tant role in teaching conducted with the use of e-learning is played by the motivation of the student, this to a far greater extent than in traditional teaching. An appropriately motivated student attains a state of inner well-being more easily. This paper is devoted to the motivation of university students during studies conducted with the aid of e-learning.

Key words: e-learning, motivation, health, personality, university student

SPOLAHLIVOSŤ KOMPLEXNÝCH INDEXOV A BEŽNE POUŽÍVANÝCH PARAMETROV SPEKTRÁLNEJ ANALÝZY VARIABILITY SRDCOVEJ FREKVENCIE

Lucia KVETÁKOVÁ

Abstrakt: Cieľom štúdie bolo zistiť mieru spoľahlivosti diagnostikovania spektrálnej analýzy variability srdcovej frekvencie pomocou systému VariaCardio TF4. Zisťovali sme reliabilitu bežne používaných parametrov spektrálnej analýzy variability a reliabilitu komplexných, vekovo štandardizovaných indexov. Výskumu sa zúčastnilo 18 študentov FTVŠ UK v Bratislave, ktorí absolvovali dve vyšetrenia spektrálnej analýzy variability srdcovej frekvencie za sebou. Hodnoty jednotlivých parametrov SAHRV sme vyhodnocovali v ľahu, ktorému predchádzal upokojujúci ľah, a stoj. Priemerné hodnoty koeficientov reliability ukázali, že komplexné, vekovo štandardizované indexy sa vyznačujú vyššou mierou spoľahlivosti ako bežne používané parametre.

Kľúčové slová: variabilita srdcovej frekvencie, spoľahlivosť, parametre spektrálnej analýzy variability srdcovej frekvencie, komplexné indexy

Úvod

Spektrálna analýza variability srdcovej frekvencie (SAHRV) slúži k neinvazívnemu posúdeniu funkčného stavu ANS. Metodika je založená na princípe sledovania oscilácií intervalov medzi po sebe nasledujúcich srdcových sťahov. Tie sú na elektrokardiograme vyjadrené vzdialenosťou R-R intervalov, a používa sa pre ne názov variabilita srdcovej frekvencie.

Hodnotenie SAHRV sa vykonáva na základe krátkodobého zberu dát (300 pulzov resp. 5 min), najčastejšie pomocou telemetrického systému. Štandardné vyšetrenie sa realizuje v polohách ľah – stoj – ľah, tiež nazývané ortoklinostatická skúška. Je to funkčná skúška s minimálnou záťažou na organizmus. Porovnáva sa pri nej priebeh srdcovej frekvencie pred zmenou polohy a po nej (Stejskal, Salinger, 1996).

Poloha špecifických oscilácií udávajúca periodicitu HRV spoločne s amplitúdou frekvenčného spektra HRV, umožňuje charakterizovať ako amplitúdovú úroveň komponentov reprezentujúcich prejavy aktivity sympatiku a vagu, tak aj ich

vzájomne sa meniaci pomer v závislosti od aktuálnych podmienok (Salinger et al., 1998).

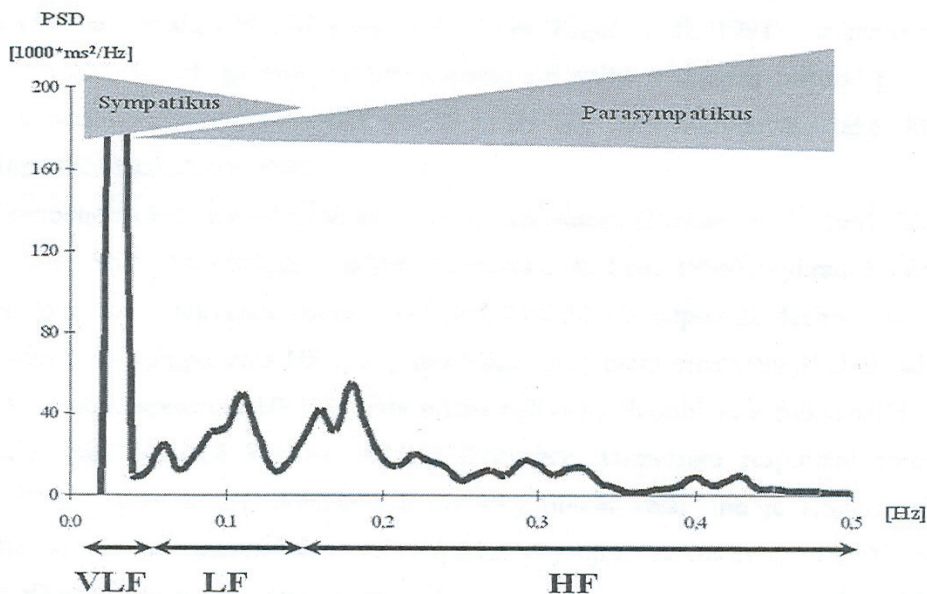
Metóda SAHRV charakterizuje len harmonické zložky frekvenčného spektra, prípadné zložky neharmonické podieľajúce sa na HRV nie sú uvedenou metódou postihnuteľné. Stanovený rad číselných údajov o veľkosti R-R intervalov je transformovaný do frekvenčného obrazu v rozmedzí od 0,02 Hz do 0,5 Hz (to predstavuje 0,5 až 30 periodických zmien za minútu) (Šlachta, 1999).

Analýza krátkodobých záznamov umožňuje rozlíšiť tri hlavné spektrálne komponenty:

VLF (very low frequency) – veľmi pomalá frekvencia v pásme 0,02–0,05 Hz, charakterizuje prevažne aktivitu sympatika, má vzťah k hladine cirkulujúcich katecholamínov a k aktivite renin-angiotenzinového systému. Predstavuje najmenej objasnenú zložku, napriek tomu, že zaberá až 95 % celkového spektrálneho výkonu. Popisuje sa tesná korelácia výkonu VLF s malígnymi arytmiami a úzky vzťah k SF pri zmenách polohy a v priebehu zaťaženia a zotavenia. Vzhľadom k veľmi pomalej frekvencii oscilácií (0,2–2,4 oscilačné cykly za minútu) vyžaduje analýza dlhodobejšie meranie HRV.

LF (low frequency) – pomalá frekvencia v pásme 0,05–0,15 Hz, podieľa sa na nej aktivita sympatika i parasympatika a je odrazom činnosti barorecepčných reflexov a regulačných mechanizmov ovplyvňujúcich krvný tlak. Je označovaná ako Mayerova tlaková vlna. Počet oscilačných cyklov je 2,4–9 za minútu. Komponent LF by nemal byť považovaný za celkový ukazovateľ sympatikovej aktivity.

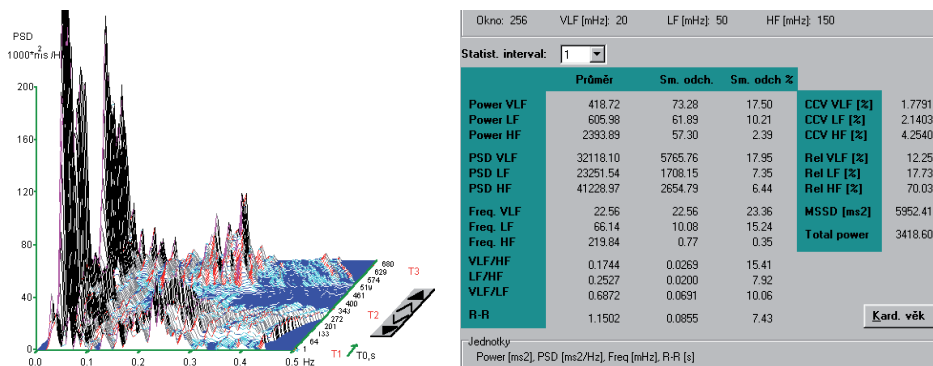
HF (high frequency) – vysoká frekvencia v pásme 0,15–0,5 Hz, je ovplyvnená takmer výhradne aktivitou parasympatika. Počet oscilačných cyklov za minútu je 9–24, čo zodpovedá dychovej frekvencii. Preto sa HF komponent označuje tiež ako respiračná



Obr. 1: Distribúcia spektrálnych výkonov HRV (Vlčková, 2005)

vlna. Zvyšujúci sa dychový objem zvyšuje veľkosť komponentu HF, zatiaľ čo zvyšujúca sa frekvencia dýchania ju redukuje. Frekvencia dýchania a dychový objem teda priamo ovplyvňujú výkonové spektrum HRV.

Výstupom softwaru VariaCardio TF4 sú grafická prezentácia vývoja SAHRV počas vyšetrenia, tzv. trojdimenzionálny (3-D) graf (obr. 2a), ktorý ukazuje dynamiku zmien aktivity ANS pri posturálnych zmenách, a množstvo numerických hodnôt (obr. 2b). Vypočítané parametre a koeficienty vyjadrujú okamžitý stav ANS a jeho vzájomné vzťahy.



Obr. 2: Protokoly výsledkov vyšetrenia SAHRV modifikovaného ortostatického záťažového testu ľah – stoj – ľah

Príklad 3D grafického výstupu výkonovej spektrálnej hustoty (a) Príklad výstupného protokolu vypočítaných parametrov SAHRV – poloha ľah (b)

Materiál a metódy

Základným vypočítaným parametrom SAHRV je spektrálna výkonová hustota – PSD VLF, PSD LF a PSD HF vo frekvenčných pásmach VLF (0,02 – 0,05) Hz, LF (0,05 – 0,15) Hz a HF (0,15 – 0,5) Hz. Od týchto parametrov je odvodený celý rad ďalších parametrov. Ide o parametre Freq. VLF, Freq. LF a Freq. HF charakterizujúce umiestnenie maxima PSD na frekvenčnej osi v danom frekvenčnom pásme, parametre Power VLF, Power LF a Power HF (spektrálny výkon) definujúci integrálnu veľkosť parametra PSD v jednotlivých frekvenčných pásmach. Ďalším parametrom je Total power (celkový výkon), ktorý vyjadruje súčet čiastkových parametrov Power vo všetkých pásmach. Percentuálne vyjadrenie výkonov v jednotlivých pásmach vzhľadom k celkovému výkonu je vyjadrené relatívnymi parametrami Rel. VLF, Rel. LF a Rel. HF. Pomery spektrálnych výkonov v jednotlivých pásmach sú vyjadrené parametrami VLF/HF, VLF/LF a LF/HF. Funkciu korekčných parametrov spektrálnych výkonov vzhľadom k hodnote priemerného intervalu vyjadrujú indexy CCVLF, CCVLF a CCVHF (Hayano, et al., 1991).

Hodnoty výkonu v pásmach HF, LF a VLF sa udávajú v absolútnych jednotkách spektrálneho výkonu (ms²). LF a HF však možno hodnotiť v normalizovaných jednotkách (normalized units – n. u.), ktoré predstavujú relatívnu hodnotu vysokofrekvenčnej

a nízko frekvenčnej zložky HRV vo vzťahu k celkovému spektrálnemu výkonu (po odpočítaní zložky VLF) (Javorka; Javorka, 2008).

Keďže bolo dokázané, že zložka HF odráža aktivitu parasympatika a zložka LF je výslednicou aktivít oboch častí ANS, uvedenými indexmi sa dá výhodne zistiť aktuálny pomer zložiek spektra (LF/HF), ktoré sú viac menej charakteristicky ovplyvnené aktivitami sympatika a parasympatika (Javorka; Javorka, 2008).

Pre hodnotenie krátkodobého záznamu HRV sa bežne používa toto množstvo parametrov, ktoré v niektorých prípadoch nie sú už dostatočne senzitivné na malé zmeny v aktivite ANS alebo poskytujú protichodné výsledky. Tento fakt viedol Stejskala et al. (2002) k navrhnutiu novej metodiky hodnotenia krátkodobého záznamu HRV, ktorá by prispela predovšetkým k zvýšeniu senzitivity na malé zmeny v aktivite v ANS, zjednodušeniu interpretácie výsledkov HRV a zároveň k ich jednoznačnejšej interpretácii. Táto snaha o zjednodušenie vychádzala z výsledkov práce Šlachta et. al. (2002) zaoberajúcou sa vplyvom veku na jednotlivé parametre HRV a vplyvom intenzity zaťaženia (Botek, 2008).

Autori združili všetky vekovo závislé ukazovatele SAHRV získané počas ortoklinostatického manévru do čo možno najmenšieho počtu ukazovateľov. Týmto spôsobom boli vytvorené tri komplexné indexy SAHRV: komplexný index vagovej aktivity (VA), komplexný index sympatikovagovej rovnováhy (SVB) a index celkové skóre (CS) SAHRV.

Index celkového skóre združuje všetky vekovo závislé ukazovatele, index vagotónie združuje ukazovatele s klesajúcimi hodnotami pri zvyšujúcom sa veku a intenzite zaťaženia, a index sympatiko-vagovej rovnováhy združuje ukazovatele s hodnotami zvyšujúcimi sa s vekom a intenzitou zaťaženia (Stejskal et al., 2002).

Pre zjednodušenie interpretácie bol autormi vytvorený ešte ukazovateľ tzv. funkčného veku, čo je celkové skóre vo vzťahu k veku probanda. Pri združovaní individuálnych ukazovateľov sú ich hodnoty vekovo adjustované (Šlachta et al., 2002) a sú vyjadrené bodmi v rozsahu od +5 do -5. Normálne (fyziologické hodnoty jednotlivých štandardizovaných ukazovateľov sú medzi +2,5 až -2,5 bodu, hraničné hodnoty sú medzi +4,75 až +2,75 a -4,75 až -2,75 bodu, nadpriemerné hodnoty sú > +4,75 bodu a ďalej podpriemerné (patologické hodnoty sú < -4,75 bodu. Normálne hodnoty komplexných indexov sú medzi +1,5 a -2,5 bodu (Stejskal, 2002). Pri longitudinálnom sledovaní hodnotíme vzostup celkového skóre ako vzostup výkonnosti ANS, vzostup vagotónie ako vzostup aktivity vagu a vzostup sympatiko-vagovej rovnováhy ako posun aktivity ANS smerom k vagu (Javorka, et al., 2008).

Využitie komplexných indexov SAHRV, ktoré sú v porovnaní s čiastkovými ukazovateľmi výrazne citlivejšie, umožňuje kvantifikovať i relatívne malé zmeny aktivity ANS. Príliš vysoká intenzita zaťaženia, veľký objem tréningu a nedostatočná regenerácia vedú za inak štandardných podmienok k preťaženiu, ktoré sa vo výsledkoch SAHRV prejaví zhoršením komplexných ukazovateľov. Ak znížime intenzitu a objem tréningu a skvalitníme regeneráciu, dochádza väčšinou po veľmi krátkej dobe k zlepšeniu týchto ukazovateľov (Stejskal; Salinger, 2002).

Hodnoty jednotlivých ukazovateľov SAHRV z krátkodobého EKG záznamu sme vyhodnocovali až z opakovanej polohy v ľahu, čo sa odporúča pre čo najpresnejšie zhodnotenie aktivity vagu (Opavský, 2004). Každá poloha trvala 5 min, alebo 300 pulzov. Vyšetrenia sme vykonávali pomocou originálneho software a hardware

VariaCardio TF 4, ktorý bol vyvinutý v laboratóriu ľudskej motoriky FTK UP v Olomouci. Systém umožňuje telemetrický prenos signálu, charakterizujúci s presnosťou na 1 ms dĺžku R-R intervalov EKG záznamu, ktoré sú následne počítačovo spracované. Popisovaný diagnostický systém VariaCardio TF 4 umožňuje kvantifikovať HRV metódou časovej i spektrálnej analýzy.

Nakoľko SAHRV veľmi citlivo reaguje na vplyvy rozličných faktorov bežného života (rýchla zmena polohy, teploty, denný režim, spánok, príjem potravy a alkoholu, lieky, stres, pohybová aktivita...), snažili sme sa dodržať štandardné podmienky testovania a vyhnúť sa problémom pri interpretácii výsledkov. (Aneščík; Moravec 2003).

Aby boli probandi zmyslovo izolovaní dostali clonu na oči a slúchadlá na uši s reprodukovanou sedatívne pôsobiacou hudbou.

Na hodnotenie podobnosti jednotlivých parametrov SAHRV prvého merania od merania druhého (teda na vyhodnotenie testu – retestu) sme využili korelačnú analýzu priemerných hodnôt jednotlivých parametrov SAHRV.

Výskumný súbor tvorilo 18 probandov (8 mužov a 10 žien), poslucháčov FTVŠ UK v Bratislave, priemerného veku $25,4 \pm 1,08$ roka (tab. 1). Každý proband absolvoval 2 vyšetrenia za sebou. Vyšetrenia, v rámci ktorých boli získané hodnotené záznamy SAHRV, sa uskutočnili za relatívne štandardných podmienok.

Tab. 1: Základné štatistické charakteristiky výskumného súboru

Parameter		Celý súbor (n=18)	Muži (n=8)	Ženy (n=10)
vek (roky)	Ø	25,4	25,5	25,3
	s	1,08	1,32	1
	min	23	23	24
	max	27	27	27
výška (cm)	Ø	171	177	168
	s	6,38	4,49	2,51
	min	164	174	164
	max	186	186	171
váha (kg)	Ø	74,4	84,8	61
	s	12,6	3,98	4,33
	min	53	78	53
	max	89	89	67

Výsledky a diskusia

Mieru spoľahlivosti parametrov SAHRV sme hodnotili pomocou Intraclass korelačného koeficientu. Porovnávali sme hodnoty parametrov SAHRV z dvoch po sebe nasledujúcich vyšetrení poslednej polohy ortoklinostatickej skúšky – polohy ľah. Vzťahy vyjadrené v korelačných koeficientoch sú uvedené v tab. 2.

Tab. 2: Korelačné koeficienty jednotlivých parametrov SAHRV dvoch po sebe nasledujúcich meraní v tretej polohe – ľah

Parameter SAHRV			r	Parameter SAHRV			r
1	R-R		0,97	9	Freq. HF		0,72
2	Celkové skóre		0,92	10	Power LF		0,72
3	VA		0,88	11	MSSD		0,67
4	LF/HF		0,84	12	Power HF		0,66
5	SVB		0,82	13	Total power		0,65
6	Funkčný vek		0,82	14	VLF/LF		0,64
7	VLF/HF		0,76	15	Freq. VLF		0,59
8	Freq. LF		0,73	16	Power VLF		0,55
7	Komplexné indexy a Funkčný vek		0,86	7	Ostatné parametre SAHRV		0,71

Zvýraznené sú komplexné vekovo štandardizované ukazovatele SAHRV a funkčný vek

Najvyššiu reliabilitu preukázal parameter R – R interval, ktorý charakterizuje srdcovú frekvenciu. O niečo menej spoľahlivé boli komplexné vekovo štandardizované parametre Celkové skóre a Vagotónia (VA). Pomerne vysokou spoľahlivosťou sa vyznačuje i parameter LF/HF, charakterizujúci pomer spektrálnych výkonov v pásme LF: HF, komplexný index sympatiko-vagová rovnováha (SVB) a funkčný vek. Parametre VLF/HF, Freq. LF, Freq. LF vykazujú koeficienty reliability $r > 0,70$, čo sa v súvislosti s meraním HRV považuje ešte za relatívne dobrú stabilitu. Koeficienty reliability ostatných parametrov (MSSD, Power HF, Total Power, VLF/LF, Freq. VLF a Power VLF) sa pohybujú v rozmedzí od 0,55 do 0,66 čo sa naopak, už za reliabilné nepovažuje.

Z aritmetických priemerov koeficientov reliability (tab. 2) je zrejma vyššia spoľahlivosť merania komplexných vekovo štandardizovaných indexov SAHRV vrátane parametra Funkčný vek ako bežne používaných parametrov SAHRV. Dôvodom môže byť i výraznejšia citlivosť týchto indexov než bežne používaných parametrov SAHRV. Táto vyššia citlivosť je daná združením viacerých bežne používaných (individuálnych) ukazovateľov so zhodným vekovo závislým priebehom do jedného komplexného ukazovateľa (Stejskal et al., 2002).

Pre parameter Celkové skóre $r = 0,92$, pre index vagotónie $r = 0,88$, pre sympatiko-vagovú rovnováhu a funkčný vek $r = 0,82$. Naše zistenie je v súlade s Kalinom, Stejskalom a Jakubcom (2001), ktorí zistili dobrú intraindividuálnu reliabilitu komplexných indexov SAHRV, získaných v štyroch meraniach uskutočnených bezprostredne za sebou. Najvyššia spoľahlivosť (vyjadrená koeficientom reliability) bola dokázaná pri hodnote CS ($r = 0,93$), nižšia pri indexe VA ($r = 0,89$) a SVB ($r = 0,83$).

Melanson – Freedson (2001) uvádzajú, že meranie HRV je vysoko reliabilné ($r > 0,90$). To naše zistenia nepotvrdzujú u všetkých parametrov, keďže koeficient reliability komplexných indexov sa pohyboval v rozmedzí od 0,82 do 0,92, a koeficient reliability ostatných parametrov od 0,55 do 0,97.

V súvislosti s reliabilitou merania HRV z päť minútového EKG záznamu Sinnreich et al., (1998) zistili, že najnižšiu reliabilitu pri spontánnom dýchaní má parameter VLF ($r=0,65$), čo naše výskumné sledovanie potvrdzuje. Najnižšiu spoľahlivosť vykazujú parametre Freq. VLF ($r=0,59$) a Power VLF ($r=0,55$). Pre ostatné hodnotené parametre HRV sa koeficient reliability pohyboval v rozmedzí od 0,68 do 0,77, čo podľa autorov ukazuje na pomerne stabilné výsledky merania HRV. Zo štúdie ďalej vyplýva, že u žien sledované ukazovatele inklinovali k vyššej reliabilite v porovnaní s mužmi, ale tento trend sa nepodarilo štatisticky preukázať.

Celková spoľahlivosť (všetkých parametrov) merania SAHRV je v porovnaní s reliabilitou iných funkčných testov však stále nízka. Za vysoko reliabilné môžeme považovať len komplexné indexy SAHRV. Napríklad pri testovaní spoľahlivosti VO_2max Kimura, Yeater a Martin, (1990) zistili $r=0,95$ a Olson et al. (1995) až $r=0,97$. Pri testovaní reliability merania maximálnej statickej sily sa koeficienty reliability pohybovali v rozmedzí od 0,81 do 0,97 (Bertrand et al., 2007).

Záver

Na základe výsledkov získaných pri overovaní reliability merania spektrálnej analýzy variability srdcovej frekvencie sme zistili vyššiu spoľahlivosť komplexných vekovo štandardizovaných indexov než bežne používaných parametrov SAHRV. Ako najspoľahlivejší parameter sa ukázal R-R interval charakterizujúci srdcovú frekvenciu. Pomerne vysokou spoľahlivosťou sa vyznačovali aj parametre LF/HF, VLF/HF (charakterizujúce sympatiko-vagovú rovnováhu) ako i Freq. LF, Freq. HF a Power LF. Naopak, ako najmenej spoľahlivý sa ukázal spektrálny výkon v pásme VLF.

Literatúra

- ANEŠTÍK, M.; MORAVEC, R. Dynamika zmien parametrov spektrálnej analýzy variability srdcovej frekvencie počas desaťboja a v nasledujúcich dňoch po pretekoch. *Tel. Vých. Šport*, 13, 2003, č. 3 s. 36–41.
- BERTRAND, A. M.; MERCIER, C.; BOURBONNAIS, D.; DESROSIERS, J.; GRAVEL, D. Reliability of maximal static strength measurements of the arms in subjects with hemiparesis. *Clin. Rehabil.* 2007, 21 (3), 248–257.
- BOTEK, M. *SAHRV: Nová strategie řízení tréninku*. Rigorózná práca. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008, s. 44–47.
- HAYANO, J.; YAMADA, A.; MUKAI, S.; SAKAKIBARA, Y.; YAMADA, M.; OHTE, N.; HASHIMOTO, T.; FUJINAMI, T.; TAKATA, K. Severity of coronary atherosclerosis correlates with the respiratory component of heart rate variability. Part 1. *American Heart Journal*. 1991, 1070–1079.
- JAVORKA, K. et al. *Variabilita frekvencie srdca – Mechanizmy, hodnotenie, klinické využitie*. Martin: Osveta, 2008, s. 74–83.
- JAVORKA, M.; JAVORKA, K. *Hodnotenie variability frekvencie srdca časovou a frekvenčnou analýzou*. 2008, s. 28–51.

- KALINA, M.; STEJSKAL, P.; JAKUBEC, A. Algoritmus a standardizace vyšetření autonomního nervového systému metodikou spektrální analýzy variability srdeční frekvence. In MARTINÍK, K.; KOMEŠTÍK, B.; RYBA, J. (eds.), *Sborník referátů z interdisciplinární konference Optimální působení tělesné zátěže a výživa* [CD-ROM]. Univerzita Hradec Králové, 2001.
- KIMURA, Y.; YEATER, R. A.; MARTIN, R. B. Simulated swimming: a useful tool for evaluation the VO₂ max of swimmers in the laboratory. *Br J Sports Med.* 1990, 24, p. 201–206.
- MELANSON, E. L.; FREEDSON, P. S. The effect of endurance training on resting heart rate variability in sedentary adult males. *European Journal of Applied Physiology.* 2001, 85 (5), p. 442–449.
- OLSON, M. S.; WILLIFORD, H. N.; BLESSING, D. L.; WILSON, G. D.; HALPIN, G. A test to estimate VO₂max in females using aerobic dance, heart rate, BMI, and age. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness.* 1995, Sep; 35 (3), p. 159–168.
- OPAVSKÝ, J. *Metody vyšetřování autonomního nervového systému a spektrální analýza variability srdeční frekvence v klinické praxi. Variabilita srdeční frekvence a její hodnocení v biomedicínských oborech – od teorie ke klinické praxi.* IV. odborný seminář s mezinárodní účastí. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 81.
- SALINGER, J.; OPAVSKÝ, J.; STEJSKAL, P.; VYCHODIL, R.; OLŠÁK, S.; JANURA, M. The evaluation of heart rate variability in physical exercise by using telemetric Variapulse TF 3 system. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica.* 1998, 28, s. 13–23.
- SINNREICH, R.; KARK, J. D.; FRIEDLANDER, Y.; SAPOZNIKOV, D.; LURIA, M. H. Five minute recordings of heart rate variability for population studies: Repeatability and age-sex characteristics. *British Heart Journal* 80 (2), 1998, 156–162.
- STEJSKAL, P. Trénink v oblasti přetížení a možné důsledky. Možnosti časné diagnostiky a prevence přetrénování a optimalizace tréninku. In TOMAJKO, D. (ed.) *Sborník referátů ze 4. mezinárodního vědeckého semináře – Efekty pohybového zatížení v edukačním prostředí tělesné výchovy a sportu.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 333–359.
- STEJSKAL, P.; SALINGER, J. Spektrální analýza variability srdeční frekvence. Základy metodiky a literární přehled o jejím klinickém využití. *Med. Sport. Boh. Slov.* 2, 1996, s. 33–42.
- ŠLACHTA, R. *Sledování závislosti hodnot ukazatelů spektrální analýzy variability srdeční frekvence na věku vyšetřovaných osob.* Dizertačná práce. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, s.18–38.
- ŠLACHTA, R.; STEJSKAL, P.; ELFMARK, M.; SALINGER, J.; KALINA, M.; ŘEHOVÁ, I. Age and spectral analysis of heart rate variability. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica.* 32 (1), 2002, s. 59–67.
- VLČKOVÁ, E. *Fibrilace síní a spektrální analýza variability srdeční frekvence.* Dizertačná práce. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, s. 29.

THE RELIABILITY OF COMPREHENSIVE INDICES AND COMMONLY USED PARAMETERS OF SPECTRAL ANALYSIS OF HEART RATE VARIABILITY

Abstract: The aim of this study was to determine the level of diagnostic reliability of spectral analysis of heart rate variability using the VariaCardio TF4 system. We determined the reliability of commonly used parameters of spectral analysis of variability and the reliability of comprehensive age-standardised indices. 18 students from the Faculty of Physical Education and Sports at Comenius University in Bratislava took part in the research, undergoing two examinations of spectral analysis of heart rate variability one after the other. We evaluated values of individual SAHRV parameters in the lying position, preceded by a period spent relaxing in the lying position, and in a standing position. The average values of coefficients of reliability showed that comprehensive age-standardised indices are characterised by a higher level of reliability than the commonly used parameter.

Key words: heart rate variability, reliability, parameters of spectral analysis of heart rate variability, comprehensive indices

PŘELIDNĚNÍ ZEMĚ JAKO GLOBÁLNÍ PROBLÉM

Vladislav NAVRÁTIL

Abstrakt: *Přelidnění chápeme jako stav, kdy počet obyvatel jistého území převyšuje možnosti pro jejich existenci. Cílem této výzkumné práce je objasnit tento pojem z historického hlediska, uvést některé z teorií přelidnění i s extrapolací do budoucna spolu s vlastními předpověďmi do budoucna. V závěru práce je uvedeno, jakým způsobem je problém přelidnění řešen v některých zemích.*

Klíčová slova: *lidská populace na zemi, historický vývoj, globální oteplování, přelidnění, Velikonoční ostrov*

1. Úvod

Lidstvo čelí již dosti dlouhou dobu několika problémům globální povahy. Z nich jedním z nejvýznamnějších je zřejmě problém globálního oteplování klimatu na Zemi, které je buď zcela způsobeno, nebo přinejmenším silně ovlivňováno růstem koncentrace CO_2 v zemské atmosféře. Uvedený tzv. skleníkový plyn je do atmosféry dodáván jako výsledek lidské činnosti – spalování fosilních paliv.

Protože rychle rostoucí počet obyvatel na Zemi spotřebovává stále větší množství fosilních paliv a tím emituje do ovzduší stále více oxidu uhličitého, lze jako základní globální problém chápat problém přelidnění Země. Tato jednoduchá úvaha je jistě každému jasná, ovšem řešení problému přelidnění se věnuje mnohem méně vědců, politiků, novinářů, atd., než například řešení problému globálního oteplování.

Pod pojmem přelidnění chápeme stav, kdy počet obyvatel převyšuje možnosti nutné pro jejich existenci. Není tedy podstatné, kolik lidí žije na daném území, ale důležité jsou takové veličiny, jako je vydatnost přírodních zdrojů (úrodnost půdy, vodní zdroje, atd.). Pokud by tedy byl růst obyvatel Země v souladu s růstem vydatnosti těchto zdrojů, nebyl by problém přelidnění tak palčivý, jakým je. Bohužel tomu tak není a v budoucnu ani nebude. Všimněme si tohoto problému z historického hlediska, tak jak se vyvíjel od počátků civilizace do dnešních dnů, a to i s prognózou do blízké budoucnosti.

2. Historie

O počátcích civilizace v dnešním slova smyslu můžeme hovořit již v období asi 10 000 let př. n. l. Od té doby zaznamenal vývoj lidské populace několik významných „revolucí“ a jiných změn:

- Prvním významným nárůstem počtu obyvatel byla tzv. „Neolitická revoluce“, která byla důsledkem přechodu tehdejších lidí od způsobu obživy lovem a sběrem plodin k primitivnímu zemědělství.
- Asi 8000 let př. n. l. vzrostl počet obyvatel Země asi na 5 milionů lidí, což bylo umožněno dalším rozvojem zemědělství v té době.
- V období 8000–1000 let př. n. l. došlo pouze k malé změně počtu obyvatel na Zemi.
- Toto období bylo vystřídáno vyšším konstantním růstem počtu obyvatel až přibližně do počátku našeho letopočtu, kdy bylo na Zemi 200–300 milionů lidí.
- Další růst počtu obyvatel na Zemi od začátku letopočtu až do začátku 18. století byl již zaznamenáván poměrně přesně, a tak je známo, že tento počet opět rostl tak, že vykazoval větší či menší odchylky (např. pokles ve 14. století způsobený morovými epidemiemi, pokles způsobený třicetiletou válkou, a naopak vzrůst počtu obyvatel způsobený pěstováním nových plodin, dovezených z Ameriky).
- Počátek současného, téměř exponenciálního nárůstu počtu obyvatel na Zemi lze spatřovat na začátku tzv. „Průmyslové revoluce“ kolem roku 1700, takže počet obyvatel na Zemi byl v roce 1800 již asi 1 miliarda. Další nárůst pak pokračoval tak, že v roce 1939 činil již 2,3 miliardy a v současné době je to již 7 miliard (úbytek obyvatel, způsobený II. světovou válkou byl v tomto ohledu „nevýznamný“, činil cca 72 milionů lidí). Velmi prudký nárůst počtu obyvatel začal kolem roku 1950 a byl způsoben tzv. „Zelenou revolucí“, tj. zavedením kvalitativně nových metod ve šlechtitelství, zemědělství a ve zpracování potravin.
- Předpovědi dalšího růstu počtu obyvatel na Zemi se různí. Za předpokladu, že bude zajištěn stabilní růst zemědělské produkce, by tento počet mohl činit v roce 2050 cca 13–22 miliard lidí.

V současné době však bohužel pozorujeme spíše opak, tj. pokles úrodnosti půdy, růst oblastí pouští a polopouští, takže toto číslo může být nižší. Je však třeba poznamenat, že hlavní nárůst obyvatel Země bude omezen pouze na některé země Asie a Afriky, v jiných zemích bude docházet spíše k poklesu počtu obyvatel (Německo, Itálie, Japonsko, Rusko atd.). Výsledkem takového nerovnoměrného rozdělení počtu obyvatel na Zemi bude zřejmě výrazná migrace obyvatelstva, se všemi problémy s ní spojenými (očekává se, že v letech 2010–2050 by celkový počet takto migrujících obyvatel Země mohl činit cca 100 milionů).

3. Teorie vývoje populace

První ucelenou teorii populačního růstu podal anglický duchovní a ekonom Robert Malthus (1766–1834). Ve své práci „An Essay on the Principle of Population“ zpracoval do té doby známá fakta a dospěl k závěru, že lidstvo se množí řadou geometrickou, zatímco životní prostředky pouze řadou aritmetickou. Z toho předvídal možné

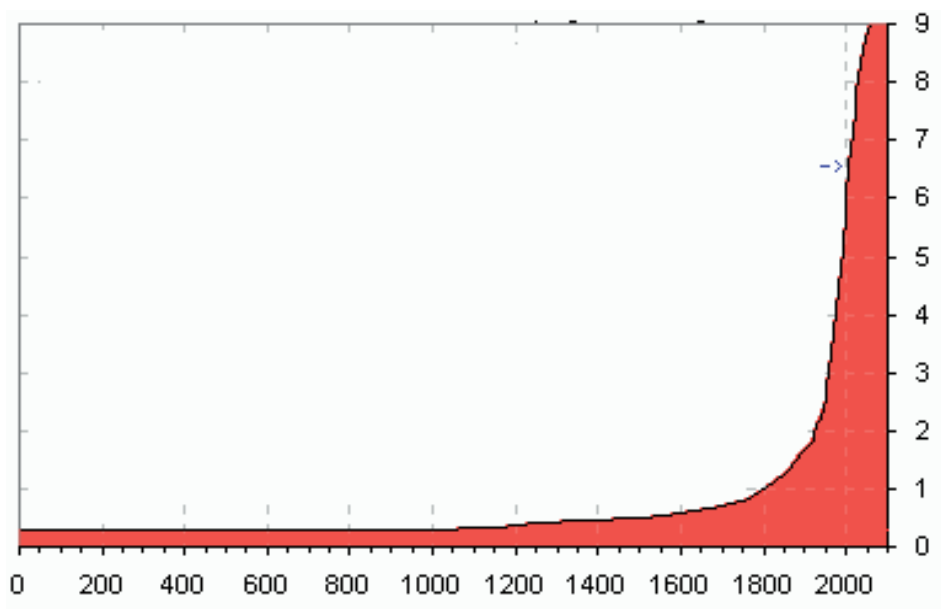
budoucí problémy lidstva. Další teorie podali jiní významní filosofové a ekonomové, jako byli Spencer, Marx, Dumont, Gini, aj.

Modernější teorii, předvídající růst populace podal P. E. Verhurst. Podle něho je růst obyvatelstva charakterizován tzv. logistickou křivkou, která má tvar písmene S s inflexním bodem a oblastí nasycení. Pokud známe inflexní bod, můžeme provést extrapolaci celé křivky a odhadnout maximální počet obyvatel v budoucnosti (Obr.1).

Tak například pokud odpovídá rok 2000 inflexnímu bodu, předpovídá křivka na rok 2050 počet obyvatel cca 10,5 miliard a hodnota odpovídající nasycení činí 13 miliard. Pokud by odpovídal inflexní bod až roku 2020, byla by hodnota extrapolovaná pro rok 2050 rovna 18,5 miliard a hodnota odpovídající nasycení (maximální) by byla 22,5 miliard.

4. Nepříznivé důsledky přelidnění Země

Přestože je homo sapiens sapiens výjimečný tím, že je obdařen rozumem, vztahují se i na něho běžné přírodní zákony. Pokud se totiž jakýkoliv živočišný druh přemnoží, čekají jej větší či menší komplikace, které za něj buď vyřeší příroda (což může být pro něj dosti fatální), nebo, pokud má duševní schopnosti na výši dnešního člověka, musí je vyřešit sám. Pokusme se uvést alespoň některé ze záporných důsledků nekontrolovaného růstu populace lidí na Zemi.



Obr. 1. Růst obyvatelstva od počátku našeho letopočtu (na ose y je vyneseno počet obyvatel v miliardách s vyznačením pravděpodobného inflexního bodu) [1].

Potraviny. V současné době asi 100 zemí světa importuje pšenici a 40 rýži. U Egypta a Iránu je to 40 % jejich spotřeby, u Alžíru, Japonska, Jižní Korey a Taiwanu

70 % a u Jemenu a Izraele 90 %. Téměř celý tento dovoz zabezpečuje 6 zemí: USA, Kanada, Francie, Austrálie, Argentina a Thajsko. Taková spolupráce je jistě příkladná, avšak velmi křehká. Stačí, aby obrovské lány pšenice napadl škůdce typu obilné rzi, která v současnosti ničí úrodu v Africe a Asii, a snadno může dojít k hladomoru, nebo dokonce k válce.

Poznámka: počet lidí s nadváhou již dosáhl počtu cca 1 miliardy, což je více než počet lidí, kteří trpí podvýživou (cca 800 milionů).

Voda. Zásoby čisté pitné vody klesají a zdroje jsou omezené (přitom spotřeba prudce vzrůstá). Existují sice možnosti získávání pitné vody z vody mořské (desalinace), ale tento způsob je energeticky poměrně náročný a některé chudé země si jej nemohou dovolit. Jednou z nadějí v tomto směru je zdokonalení využití solární energie.

Zdroje energie (zejména ropy). Fosilní zdroje energie jsou vyčerpatelné, a zejména zdroje ropy již mají svůj zenit za sebou. Hledání nových ložisek ropy je stále obtížnější a její spotřeba stále roste. Situaci může částečně zlepšit další využití jaderné energie, ale krýt celý očekávaný energetický deficit ani tato energie nemůže. Pokud se nepodaří technicky vyřešit problém jaderné fúze nebo kvalitativně zlepšit konstrukci solárních článků, čeká lidstvo velká energetická krize.

Půda. Využití zemědělské půdy na Zemi se podle oblastí velice liší. Například v Africe se díky nevhodnému využívání půdy (nadměrná pastva, nehnojení, atd.) stále rozšiřuje pás pouští a polopouští, takže se očekává, že v roce 2025 celá Afrika uživí pouze 25 % své populace (již nyní trpí podvýživou cca 6 milionů dětí). Jiným záporným příkladem je Zimbabwe: země, která má dostatek vodních zdrojů a úrodné půdy, bývala dříve zvana „Obilnicí Afriky“. Po nástupu prezidenta Mugabeho a realizaci jeho reformy (vyhnání bílých osadníků) došlo k totálnímu zhroucení celého tamního zemědělství, a dokonce k hladomoru.

Rostoucí populace v dalších zemích (např. Brazílie) vyžaduje více orné půdy, proto dochází ke kácení deštných pralesů. Odkrytá půda není nijak chráněná, péče o ni je zpravidla minimální, takže po jisté době ji „zemědělci“ opouštějí a půda podléhá erozi, nebo se z ní stává polopoušť. Existují však i kladné příklady vztahu k půdám: například v Izraeli (počet obyvatel 302 na km²) je půda vzorně obhospodařována, a přestože se země nachází v pouštní oblasti, je zavlažovaná. Proto je Izrael jedním z předních vývozců jižního ovoce a zeleniny, přestože jak bylo řečeno, obilí dováží.

Města. V roce 1800 žily jenom asi 3 % obyvatel Země ve městech, ke konci 20. století to bylo již 47 %. Obecně lze říci, že městská populace se zdvojnásobí každých 38 let. Nejhorší situace je v současné době v asijských, afrických a jihoamerických městských aglomeracích a ještě horší situace je očekávána v budoucnosti se všemi doprovodnými důsledky: kriminalitou, drogami, alkoholismem, násilím a nezaměstnaností.

Neblahé důsledky přelidnění lze „v malém“ dokumentovat na příkladu historického vývoje obyvatel Velikonočního ostrova. Tento ostrov, domorodci nazývaný Rapa Nui (Velká země) se nachází ve východní části Polynésie, 3600 km západně od pobřeží Jižní Ameriky (Obr. 2) a je nejdlehlším obývaným ostrovem (163 km², 3790 obyvatel). Ostrov byl osídlen Polynésany vedenými králem Hotu Matuou někdy kolem roku 600 n.l. Mořeplavci připluli podle pověsti v několika velkých kanoích v počtu 300 až 400 lidí a přivezli si sebou zemědělské plodiny (jamy, taro, banány, cukrovou třtinu, atd.) a domácí zvířata (prasata, kuřata a nechtěně i krysy). Ostrov byl v té době

porostlý hustým subtropickým pralesem a tekly na něm potoky se sladkou vodou. Půda na ostrově byla sopečného původu, a tedy velmi úrodná na rozdíl od původní domoviny Polynésanů – na korálových ostrovech je zpravidla nouze o úrodnou půdu. Nejužitečnější místní plodinou ostrova byla vínová palma, která kromě dřeva na kanoe poskytovala ořechy a sladký sirup.

Obyvatelé vytvořili 10 rodinných klanů a živil se kromě zemědělství též rybolovem. Zvláštností byl zvyk uctívání předků, na jejichž počest byly z měkké sopečné horniny tesány charakteristické sochy *moai* (Obr. 3) a dopravovány pravděpodobně pomocí kulatých klád na pobřeží ostrova. Původní počet obyvatel se rozrostl řádově, takže asi kolem roku 1000 n.l. dosahoval cca 20 000 lidí. Takový nárůst počtu obyvatel způsobil, že byly zcela vykáceny všechny stromy (odhadem 10 miliónů) – potřeba zemědělské půdy a dřeva na dopravu soch a jako paliva. Nové stromy nebyly vysázeny, neboť ořechy byly zkonsumovány lidmi a ty zasázené krysami. Tím ztratili ostrované možnost vyrábět kanoe a živit se rybolovem. Odlesněný ostrov začal vysychat, zmizely potoky a studánky a došlo k silné půdní erozi. Konečným důsledkem těchto jevů byl hladomor, války mezi klany a kanibalismus. Obyvatelé se uchýlili do jeskyní, kde dále živořili. Sochy byly opuštěny, takže v roce 1722, kdy ostrov objevil holandský kapitán Jakob Roggeven, působily, jako by byly opuštěny v jediném okamžiku (byly vedle nich nalezeny obsidiánové sekyrky, kterými byly tesány). Počet obyvatel ostrova byl v té době již značně nižší a ještě více poklesl v 18. století, kdy jich byla část násilím odvezena do otroctví v Jižní Americe. Rovněž epidemie neštovic a tuberkulózy vykonaly své. Dnes bychom takový vývoj nazvali ekologickou katastrofou (jejíž příčinou bylo přelidnění).



Obr. 2. Velikonoční ostrov [1]



Obr. 3. Sochy *moai* na Velikonočním ostrově [1]

5. Závěr

Z uvedených skutečností plyne, že nekontrolovaný růst obyvatelstva na Zemi je pravděpodobně globálním problémem č. 1, z něhož se odvozují problémy další a kterému není věnována dostatečná pozornost, srovnatelná např. s kampaní za snížení obsahu CO_2 v atmosféře. Místo toho, abychom učili obyvatelstvo v kritických oblastech, jak správně zacházet s půdou a vodními zdroji, posíláme jim balenou vodu a potraviny,

oni se dále množí a tak vzniká uzavřený kruh. Spoléhat se na to, že pokud stoupne jejich životní úroveň, budou se chovat jako obyvatelé v rozvinutých zemích a budou kontrolovat růst svých rodin, je marné. Je jich totiž tolik, že vyšší životní úroveň nikdy nedosáhnou. I v tak kulturních zemích, jakými jsou Indie a Čína, mají vlády s kontrolou porodnosti značné obtíže. V Indii vsadili na široce rozvinutou antikoncepční kampaň (sterilizace mužů za odměnu), propagaci rodiny s dvěma dětmi, apod. Je však těžký boj proti náboženským a jiným předsudkům. V Číně se jednalo o dosti tvrdými metodami prosazovaný model rodiny s jedním dítětem, který však měl rovněž svá slabá místa – rodilo se mnohem více chlapců, než dívek. V poslední době je i v Číně prosazován model rodiny se dvěma dětmi.

Závěrem by měl být podán alespoň jistý nástin a doporučení, jakým způsobem problém řešit. Jak již však bylo uvedeno, jedná se o poměrně choulostivý problém, který může být snadno politicky zneužit a může mít dokonce i rasový podtext. Proto zřejmě bylo ponecháno na jednotlivých vládách, jak problém přelidnění řešit. Jedno je však jisté: pokud problém nebude řešen, dojde ke značným komplikacím celosvětovým, a to dokonce dříve, než se Země oteplí.

Literatura

Wikipedia, the free encyclopedia.

BLAKE, A. *The Jevons Paradox*. Mc Milan & Co, London 2008.

PEARCE, D. W. a kol. *Macmillanův slovník ekonomie*. Victoria Publishing, Praha 1995.

HOLMAN, R. a kol. *Dějiny ekonomického myšlení*. Praha: C. H. Beck, 2001.

SAMUELSON, P. A.; NORDHAUS, W. D. *Ekonomie*. Praha: Svoboda, 1995.

EARTH'S OVERPOPULATION AS A GLOBAL PROBLEM

Abstract: Overpopulation can be understood as a population density (amount of people per landmass). So it means, that it depends on the number of people in an area and on the resources available for sustain human activities. The aim of our research work is to explain the term *overpopulation* from the historical point of view, present some theories and predictions and show some ways how the problem is solved in some countries.

Key words: population on Earth, history, global warming, overpopulation, Eastern Island

SEZNAM AUTORŮ

BENDO VÁ Marcela, Ph.D.

Masarykova univerzita, Lékařská fakulta
Černopolní 217/22a, 613 00 Brno
Česká republika
E-mail: mbendova@fn.brno.cz

ČAPKA František, doc., CSc.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 9, 603 00 Brno
Česká republika
E-mail: capka@ped.muni.cz

DOKULIL Miloš, prof. Dr. Ing., DrSc.

Masarykova univerzita, Fakulta informatiky
Botanická 68a, 602 00 Brno
Česká republika
E-mail: dokulil@fi.muni.cz

ĐURIŠOVÁ Libuše, PaedDr. Mgr.

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta managementu a ekonomiky
Mostní 5139, 76001 Zlín
Česká republika
E-mail: dr.libuse.durisova@seznam.cz

EISERTOVÁ Jaroslava, Mgr., Ph.D.

Jihočeská univerzita
Zdravotně sociální fakulta
Jírovцова 24, 370 01 České Budějovice
Česká republika
E-mail: jeisertova@seznam.cz

HODAČOVÁ Lenka, MUDr., Ph.D.

Univerzita Pardubice
Fakulta zdravotnických studií
Průmyslová 395, 532 10 Pardubice
Česká republika

HOLUBOVÁ Drahomíra, RNDr. Mgr.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, 603 00 Brno
Česká republika
E-mail: drahol@mail.muni.cz

KACHLÍK Petr, MUDr., Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky
Poříčí 9/11, 603 00 Brno
Česká republika
E-mail: kachlik@ped.muni.cz

KIMÁKOVÁ Tatiana, doc. MVDr., Ph.D.

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Lekárska fakulta
Šrobárova 2, 041 80 Košice
Slovenská republika
E-mail: tatiana.kimakova@upjs.sk

KOHOUTEK Rudolf, prof. PhDr., CSc.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, Brno 603 00
Česká republika
E-mail: kohoutek@ped.muni.cz

KOVÁČOVÁ Barbora, PaedDr., Ph.D.

Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: kovacova@fedu.uniba.sk

KVETÁKOVÁ Lucia, Mgr.

Univerzita Komenského v Bratislave
Nábr. arm. gen. L. Svobodu 9
814 69 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: kvetakova@fsport.uniba.sk

LOUDOVÁ Irena, Mgr.

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Hradecká 1227, 500 03 Hradec Králové
Česká republika
E-mail: IrenaLoudova@seznam.cz

MALEŇÁKOVÁ Šárka, PhDr.

Masarykova univerzita
Fakulta sportovních studií
Kamenice 5, 625 00 Brno
Česká republika
E-mail: malenakova@fsps.muni.cz

MARÁD Michal, Mgr.

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha
Česká republika
E-mail: michal.marad@gmail.com

MARTYKÁNOVÁ Lucie, Mgr.

Masarykova univerzita, Lékařská fakulta
Kamenice 5, 625 00 Brno
Česká republika
E-mail: luciemartyk@seznam.cz

MATYÁŠEK Patrik, JUDr. Bc., Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci
Právnická fakulta
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
Česká republika
E-mail: matyasek@email.cz

MIKULÍK Vít, Ing.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, 603 00 Brno
Česká republika
E-mail: vit@mail.muni.cz

MILÉŘ Tomáš, Mgr.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, 603 00 Brno
Česká republika
E-mail: tomas.miler@mail.muni.cz

NAVRÁTIL Vladislav, prof. RNDr., CSc.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, 60300 Brno
Česká republika
E-mail: navratil@ped.muni.cz

OCETKOVÁ Irena, Mgr. Ing., Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 31, 60300 Brno
Česká republika
E-mail: ocetkova@ped.muni.cz

PACHOLÍK Viktor, Mgr.

Masarykova univerzita
Fakulta sportovních studií
Kamenice 5, 625 00 Brno
Česká republika
E-mail: pacholik@fsps.muni.cz

PAPRŠTEINOVÁ Markéta, Mgr.

Univerzita Pardubice
Fakulta zdravotnických studií
Průmyslová 395, 532 10 Pardubice
Česká republika
E-mail: marketa.paprsteinova@email.cz

PECINA Pavel, Mgr., Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, 60200 Brno
Česká republika
E-mail: ppecina@ped.muni.cz

PETROVÁ Světlana, Mgr.

Městský úřad Slavkov u Brna
Palackého nám. 65, 684 01 Slavkov u Brna
Česká republika
Tel.: 544 121 114

POKORNÁ Jaroslava, MUDr.

Státní zdravotní ústav
Šrobárova 48, 100 42 Praha
Česká republika
E-mail: jaroslava.pokorna@szu.cz

POLSTER Pet, Ing., Ph.D.

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
Fakulta životního prostředí
Králova výšina 132/7
400 96 Ústí nad Labem
Česká republika
E-mail: petr.polster@ujep.cz

PRESOVÁ Radmila, Ing., Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, 603 00 Brno
Česká republika

PROKOPOVÁ Alice, RNDr., Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 9, 603 00 Brno
Česká republika
E-mail: prokopova@ped.muni.cz

PTÁČEK Petr, Mgr., Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, 603 00 Brno
Česká republika
E-mail: 23751@mail.muni.cz

REISSMANNOVÁ Jitka, PhDr., Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 9, 603 00 Brno
Česká republika
E-mail: reissmannova@ped.muni.cz

SLÁDEK Petr, doc. RNDr., CSc.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, 603 00 Brno
Česká republika
E-mail: sladek@ped.muni.cz

SCHUSTER Jan, Mgr., Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice
Česká republika
E-mail: schuster@pf.jcu.cz

Doc. MUDr. ŠMEJKALOVÁ Jindra, CSc.

Jindra Šmejkalová
Univerzita Pardubice
Fakulta zdravotnických studií
Průmyslová 395, 532 10 Pardubice,
Česká republika
E-mail: jindra.smejkalova@upce.cz.

ŠVARCOVÁ Eva, PhDr., Ph.D.

Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62, Hradec Králové
Česká republika
E-mail: eva.svarcova@uhk.cz

TIRPÁKOVÁ Michaela, MUDr., Ph.D.

Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Lekárska fakulta
Šrobárova 2, 041 80 Košice
Slovenská republika
E-mail: michaelat99@gmail.com

VČELAROVÁ Hana, PhDr.

Univerzita Tomáše Bati
Fakulta humanitních studií
Mostní 5139, 760 01 Zlín
Česká republika
E-mail: vcelarova@fhs.utb.cz

VONDRÁČKOVÁ Kristýna, RNDr., M.D.

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
Česká republika
E-mail: kristyna.vondrackova@email.cz

VYLEŤAL Pavel, Mgr.

Mendelova univerzita, IČV

Zemědělská 5, 613 00 Brno

Česká republika

E-mail: vyletal@node.mendelu.cz

ZORMANOVÁ Lucie, PaedDr., Ph.D.

Jihočeská univerzita

pedagogická fakulta

Dukelská 9, 370 01 České Budějovice

Česká republika

E-mail: zormanova@centrum.cz

JMENNÝ REJSTŘÍK

A

Abby, S. L.	193
Adamík-Šimegová, M.	263
Aihara, H.	284
Ailhaud, G.	165
Allen, B. L.	270, 275
Allen, D. B.	299
Allen, N. E.	284
Aneščík, M.	369, 371
Appleby, P. N.	284
Aujezdská, A.	154

B

Bartoňová, M.	192
Baštecký, J.	246
Becker, D.	166
Bemis, K. M.	301, 308
Bendl, S.	256
Bendová, M.	5, 293, 381
Beneš, H.	337
Benton, D.	293, 295, 298
Bergham, J.	263
Berridge, K. C.	291
Bertrand, A. M.	371
Bianki, V.	93
Birch, L. L.	295, 298
Bjorkqvist, K.	263
Bjorntorp, P.	161, 165
Blackburn, G. L.	169, 175
Bláha, P.	148, 149, 154, 155
Blahutková, M.	195, 196, 198
Blair, S. N.	162, 165
Blake, A.	380
Blehm, C.	350, 354
Blessing, D. L.	372
Boniface, D.	298
Botek, M.	368, 371
Bouchalová, M.	198
Bourbonnais, D.	371
Breivik, P. S.	349, 354
Brestovanský, M.	258, 263

Bretšnajdrová, A.	299
Briff, J.	131, 136
Brown, G. S.	281, 284
Bruce, B.	275
Buijzen, M.	295, 298
Burdová, P.	301, 308

C

Carnell, S.	294, 298, 299
Carrel, L. A.	263
Carter, J. C.	291
Cash, T. E.	308
Coan, R. W.	192
Collier, J.	275
Cooney, R. N.	166
Corbinová, C.	276
Corbinová, J.	116, 121
Coufalová, J.	74, 76
Craft, C.	301, 308
Craig, W. J.	280, 284
Cree, R.	296, 298
Crick, N. R.	263
Crocker, H.	298
Crowe, F. L.	280, 284
Csémy, L.	312, 323, 326, 350, 354, 355

Č

Čáp, J.	130, 133, 136
Čapek, R.	9, 256
Čapka, F.	3, 25, 381
Čech, T.	36, 201, 218
Čerešňáková, L.	4, 177, 381
Černoušek, M.	134, 136
Čevela, R.	103
Činčera, J.	324, 327

D

Davis, C.	291
Dawn, J. B.	294, 298
Dean, A. G.	312, 314, 326

Demek, J.	93	Garner, D. M.	301, 308
Desrosiers, J.	371	Garson, D.	270, 275
Dick, B.	275	Gavora, P.	268, 275
Dóci, I.	323, 327	Gilbertová, S.	164, 166
Dokulil, M.	3, 9, 23, 381	Gilchrist, J.	140, 144
Droescher, S. D.	263	Gittleman, L. A.	283, 284
Dufková, L.	28, 30	Gjuričová, Š.	197, 198
Dungl, P.	165	Göhler, F.	136
Đurič, L.	240, 246	Gordonová, A.	136
Đurišová, L.	3, 47, 381	Grác, J.	246
Durkin, K.	119, 121	Gravel D.	371
Dvořáková, H.	154, 195, 196	Greders-Schuck, N. B.	275
Dvořáková, Š.	195, 196, 198	Grimm-Thomas, K.	298
Džuka, J.	275	Grotpeter, J. K.	263
E		Guy-Grand, B.	165
Edwards, C.	298	H	
Eger, L.	362	Hainer, V.	154, 166
Eisertová, J.	4, 139, 142, 144	Hajniš, K.	150, 154
Elfmärk, M.	372	Hakala, P. T.	350, 354
Elias, N.	277	Halpin, G.	372
Engwall, D.	325, 326	Haluzík, M.	148, 149, 154
Erbes, J.	336, 337	Hartl, P.	337
F		Hartlová, H.	337
Fadda, P.	291	Hashimoto, T.	371
Farkaš, G.	197, 198	Havelková, M.	5, 311, 324, 326, 327
Fattore, L.	291	Havlíková, M.	48, 59, 74, 76, 133, 134, 136
Ferjenčík, J.	136	Hayano, J.	367, 371
Fernald, Ch. D.	263	Hayward, V. H.	149, 154
Filipková, E.	184, 188, 193	Hendl, J.	121, 160, 166, 271, 275
Fisher, J. O.	298	Henry, P. E.	308
Flachs, P.	148, 149, 154	Heymsfield, S. B.	175
Fost, N.	299	Hladký, A.	226, 235
Frankenfield, D. C.	166	Hlaváčková, L.	27, 30
Fraser, G. A.	280, 284	Hodačová, L.	5, 225, 381
Fratta, W.	291	Holm, G.	161, 165
Freedson, P. S.	370, 372	Holman, R.	380
Freeman, M.	141, 144	Holub, F.	337
Fries, J.	275	Holúbková, K.	257, 263
Frömel, K.	166	Holubová, D.	3, 73, 74, 76, 87, 93, 381
Fussenegger, D.	174	Horká, H.	48, 59
G		Horník, S.	93
Gába, A.	165	Hort, V.	297, 298

Höschl, C. 239, 240, 241, 246
 Howley, P. M. 346
 Hrabal, V. 249, 250, 251, 256
 Hradec, J. 86
 Hradilová Ogorevc, L. 37
 Hrachovinová, T. 326
 Hrdlička, M. 298
 Hřebíček, J. 86
 Hsiao, M. Ch. 325, 326
 Hugo, J. 25, 31, 302, 309
 Hunter, R. 326

Ch

Chlopčíková, M. 4, 139, 140, 141, 142, 144
 Chomynová, P. 326
 Chou, Ch. 325, 326
 .

J

Jakubec, A. 372
 Jandová, R. 276
 Janík, A. 246
 Janiš, K. 59
 Janošová, P. 256, 263
 Janura, M. 372
 Janušová, T. 175
 Javorka, K. 368, 371
 Ježek, S. 275
 Jilčík, T. 136
 Jiráňková, H. 257, 263
 Johnson, S. L. 298

K

Kabrhel, G. 37
 Kachlík, P. 5, 279, 311, 312, 324, 326, 327, 381
 Kalina, K. 248, 256
 Kalina, M. 372
 Kalová, M. 154
 Kalvasová, J. 30
 Kaňková, K. 5, 237, 381
 Karel, F. 9, 362
 Kartous, B. 62, 70
 Kasíková, H. 141, 144

Katch, F. I. 154
 Katch, V. L. 149
 Katrňák, T. 335, 337
 Kaukianen, A. 263
 Kavcová, E. 175
 Keller, J. M. 361, 362
 Kelsey, J. L. 166
 Kennedy, L. 275
 Key, T. J. 284
 Khün, F. 136
 Kiess, W. 295, 299
 Kimáková, T. 4, 5, 169, 279, 381
 Kimura, Y. 371, 372
 Klein, H. E. 337
 Kleindienst, H. 86
 Klinge, T. 86
 Knipe, D. M. 346
 Kocourková, J. 298, 308
 Kohoutek, R. 4, 5, 128, 130, 132, 133, 136, 177, 184, 192, 193, 198, 201, 218, 237, 381
 Kolář, M. 249, 256
 Kolibáš, E. 323, 327
 Komárková, R. 358, 362
 Komeščík, B. 372
 Komljanc, N. 37
 Kopecký, J. 4, 148, 149, 154, 157
 Kopřiva, P. 74, 76, 136
 Kováčová, B. 5, 257, 258, 259, 263, 382
 Kovářová, M. 323, 327
 Kozlík, J. 49, 52, 59
 Kranyová, R. 308
 Krapf, H. 86
 Krátká, J. 121
 Kratochvílová, J. 74, 76, 330, 331
 Kraus, B. 136
 Krejčí, M. 150, 154
 Kresnow, M. J. 140, 144
 Krch, F. D. 295, 299, 302, 308, 326
 Krueger, R. A. 275
 Křivohlavý, J. 121
 Kubíková, Z. 109, 113
 Kukačka, V. 161, 162, 166

Kunešová, M.	150, 154	Mayer, I.	74, 76, 136
Kunová, V.	131, 136	Mc Ardle, W.	154
Kushi, M.	281, 285	McRobbie, A.	308
Kvetáková, L.	6, 365, 382	Melanson, E. L.	370, 372
L		Melichar, M.	276
Labrie, R. A.	325, 327	Melis, M.	291
Lamonte, M. J.	165	Mercier, C.	371
Laplante, D. A.	327	Mikulík, V.	6, 357, 382
Larson, K.	270, 275	Milěř, T.	4, 219, 382
Lašek, J.	119, 121	Milneová, S.	86
Lechta, V.	257, 263	Minárik, P.	280, 285
Lejčková, P.	326	Miovský, M.	276
Lenderová, M.	29, 30	Mohr, P.	166
Lentzová, Ch.	136	Morahan-Martin, J.	325, 327
Leonhardt, A.	257, 263	Moravec, R.	369, 371
Lickona, T.	256	Morgan, D. L.	271, 276
Linka, A.	129, 136	Mühlpachr, P.	136
Lisá, L.		Mukai, S.	371
148, 149, 154, 155, 158, 160, 166, 299		Müllner, J.	197, 198
Lohman, T. G.	149, 154	Mužik, J.	362
Loudová, I.	4, 115, 382	Mužik, V.	59
Lutter, M.	291	N	
M		Nakonečný, M.	26, 30, 337, 359, 362
MacKinlay, D.	275	Nance, M. L.	140, 144, 359
Malá, E.		Navrátil, V.	6, 375, 382
43, 62, 174, 262, 281, 298, 312, 323		Nestler, E. J.	291
Maleňáková, Š.	3, 61, 70, 382	Nešpor, K.	136, 350, 355
Maloney, M.	303, 308	Nevrkla, J.	154
Mangels, A. R.	280, 284	Nielsen, J.	264, 276
Marád, M.	6, 349, 352, 354, 382	Nichaman, M.	165
Marádová, E.	113	Nordhaus, W. D.	380
Marcus, C.	295, 299	Novosad, J.	166
Mareš, J.		Novotný, V.	323, 327
12, 121, 130, 136, 275, 276, 358, 362		O	
Markey, C. N.	298	Oberbeil, K.	136
Martin, R. B.	372	Ocetková, I.	4, 201, 382
Martiník, K.	372	Ohte, N.	371
Martinková, J.	226, 235	Olejníček, A.	129, 136
Masoni, K.	308	Olson, M. S.	371, 372
Matějček, Z.	140, 144	Olšák, S.	372
Matoušek, O.	164, 166	Opavský, J.	368, 372
Matyášek, J.	3, 33, 39, 382	Österman, K.	263
Matyášek, P.	37		

P

Pacholík, V.	4, 195, 182
Papršteinová, M.	5, 225, 382
Pařízková, J.	154, 155, 158, 160, 166, 299
Paulík, K.	226, 234, 235
Pearce, D. W.	380
Pecina, P.	5, 329, 330–332, 383
Pelikán, J.	276
Phillips, D.	275
Pietrobelli, A.	175
Pistis, M.	291
Pleskot, R.	105, 113
Plšková, A.	136
Pokorná, J.	383
Pokorná, V.	193
Popovič, J.	164, 166
Pošvář, Z.	336, 337
Praško, J.	196, 198
Presová, R.	5, 333, 383
Prokopová, A.	4, 105, 383
Provazník, K.	175
Provazník, V.	171, 358, 362
Průcha, J.	225, 235, 358, 362
Přidalová, J.	154
Přidalová, M.	165
Přinosilová, D.	301, 308
Ptáček, P.	4, 123, 383
Punch, K. F.	276

R

Rácz, O.	279, 285
Reaven, G.	161, 166
Reisner, R. I.	140, 144
Reissmannová, J.	4, 105, 113, 383
Rieger, F. L.	25, 30
Riegerová, J.	165
Riegrová, J.	149, 154
Ročňová, J.	4, 139, 144
Romee, W. A.	166
Rosmond, R.	161, 166
Rosypal, S.	346
Rottnek, F.	193
Ruisel, I.	197, 198
Ryba, J.	372

Rýdl, L. 29, 30

Ř

Řehová, I.	372
Řehulka, E.	7, 37, 76, 121, 193, 195, 196, 198, 218, 238, 246, 308, 326
Řehulková, O.	121
Říčan, P.	130, 136, 193, 256

S

Sacks, J. J.	140, 144
Sadílek, P.	326
Sak, P.	350, 355
Sakakibara, Y.	371
Saková, K.	350, 355
Salinger, J.	365, 366, 368, 372
Samuelson, P. A.	380
Sawyer, R.	298
Searight, H. R.	193
Semiginovský, B.	158, 166
Senn, J. A.	349, 354
Shaffer, H. J.	327
Shamdasani, P. N.	276
Shofer, F. S.	140, 144
Schiebel, W.	337
Schmidtová, M.	263
Schumacher, J.	325, 327
Schuster, J.	4, 147, 153, 154, 383
Schwarzer, R.	193
Silverman, D.	276
Silverman, G. A.	276
Skalková, J.	63, 70
Sládek, P.	4, 219, 383
Smith, S. S.	166
Smithová, V.	26, 30
Sobota, J.	147, 148, 154
Sohlberg, S.	308, 309
Solfronk, J.	234, 235
Souček, M.	62, 148, 154
Sovinová, H.	326
Steinberg, M.	326
Stejskal, P.	365, 368, 370, 372
Steur, M.	284
Stewart, D. W.	276

Stojan, M. 330, 331, 332
 Straker, L. 350, 355
 Strauss, A. 121, 276
 Strober, M. 309
 Střelec, S. 59, 121
 Suzuki, D. 136
 Svačina, Š. 163, 166, 293, 294, 299
 Svatoš, T.

5, 116, 121, 265, 269, 272, 273, 276
 Svoboda, J. 248, 256, 355, 380
 Svobodný, P. 27, 30
 Svobodová, J. 48, 49, 59
 Svozil, Z. 166
 Szárazová, M. 170, 176

Š

Šavlik, J. 246
 Šed'ová, K. 271, 276
 Šefránková, V. 327
 Ševčíková, E. 170, 175
 Šimek, J. 246
 Šimková, B. 324, 327
 Šimoník, O. 74, 76
 Šimůnek, J. 312, 324, 327
 Šlachta, R. 366, 368, 372
 Šmejkalová J. 5, 225, 383
 Šotolová, L. 154
 Štefanovič, J. 246
 Štverák, V. 50, 59
 Šulc, A. 185, 193
 Švarcová, E. 5, 121, 247, 256, 276, 383
 Švaříček, R. 271, 276

T

Takata, K. 371
 Templeton, J. 284
 Tirpáková, M. 4, 169, 280, 283, 285, 383
 Tomajko, D. 372
 Travis, R. C. 284
 Trojan, S. 293, 297, 299
 Tupý, J. 106, 113
 Turin, R. 113

U

Ulbrichová, M. 149, 154
 Urbánek, P. 234, 235
 Urbanová, Z. 148, 154

V

Vágnerová, M. 131, 136, 193, 237, 238, 240, 241, 246, 293, 299
 Valošková, M. 226, 235
 Varness, T. 294, 297, 299
 Vašina, B. 226, 235
 Včelařová, H. 5, 293, 384
 Velemínský, M. 144
 Versace, C. 284
 Vignerová, J. 148, 149, 154, 155
 Vildová, Z. 74, 76, 136
 Vítek, L. 157, 166
 Vlčková, E. 366, 372
 Vodák, P. 185, 193
 Vojtová, V. 193
 Vokurka, M. 25, 31, 302, 309
 Vondráček, V. 29, 30, 31, 337
 Vondráčková, K. 6, 339, 343
 Vrána, S. 50, 51, 52, 54, 55, 56, 60
 Vrba, J. 346
 Všetulová, M. 346
 Vychodil, R. 372
 Vyleťal, P. 3, 95
 Vymětal, J. 199
 Vystrčil, Š. 70

W

Wabitsch, M. 295, 299
 Wagner, D. R. 149, 154
 Walterová, E. 349, 362
 Wardle, J. 295, 298, 299
 Wechsler, H. 327
 White, D. 140, 144
 Widhalm, K. 175
 Wiegerová, A. 106, 113
 Williams, R. A. 154, 263, 346
 Williford, H. N. 372

Wilson, G. D.	372
Wollner, S.	175

Y

Yamada, A.	371
Yamada, M.	371
Yeater, R. A.	371, 372

Z

Zapletal, L.	136
Zeman, D.	154
Zerbe, K. J.	302, 309
Zittlau, J.	279, 285
Zormanová, L.	3, 5, 73, 301
Zuchová, B.	113
Zvírotský, M.	73, 76

Ž

Židková, Z.	226, 235
-------------	----------

VĚCNÝ REJSTŘÍK

A

- adolescent 127, 130, 137, 148, 298
alkohol 11, 12, 18, 76, 97, 118, 132, 169, 170, 178, 189, 241,
280, 283, 288, 289, 323, 324, 326, 327, 369, 378
anxiozita 237, 241, 243

B

- biologie 112, 339, 340, 343–345
bolesti zad 157, 164, 165

C

- cíle základního vzdělávání 349
CMAS 195–199

D

- deprese 237, 241, 243, 245
děti
4, 13, 16, 17, 19, 20, 25, 28, 29, 33, 34, 36, 40, 42, 48–50, 52–56, 58, 62, 73, 75,
76, 88, 89, 91–93, 97, 116, 117, 119–121, 124, 133, 139, 140–142, 147, 148, 163,
181–183, 186, 188–190, 192, 195, 196, 198, 201, 206, 209, 247, 248, 257, 260, 261,
274, 283, 284, 293–298, 330, 335, 349–352, 360, 378
dětská obezita 293, 297
didaktika dopravní výchovy 329, 330
dieta 170, 283, 301, 305
diet'a s »odlišnostíou« 257–259, 261
Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR
– Zdraví pro všechny v 21. století 95
dopamin 287–289, 291
Dopravní výchova 329–331
dotazník
64, 107, 110, 125, 134, 202, 204, 225, 226, 235, 238, 239, 242, 248–252, 254, 311,
313, 331, 340, 344
dotazníkové šetření 157, 225, 339, 344, 352, 361, 362
dovednost 105, 112, 270
duše 9, 12, 20, 34, 42, 252
dynamická soustava 9

E

- edukace 139, 353, 354, 358
ekologie 87, 92, 127, 134

E-learning	346, 357–363
endogenní opioidy	287
endokanabinoidy	287
environmentální informace	79, 81, 82
environmentální výchova	83, 87
exhibicionismus	9
exponenciála	9
extrasenzorická bludička	9
extrémní obezita	293, 294

F

fajčenie	169, 170
fobie	237, 241, 243, 245
fokusové skupiny	115

G

gambling	311, 328
genetika	293
globální oteplování	375

H

historické školní předpisy	33
historický vývoj	375
hmotnost	131, 147, 157, 160, 165, 170, 283, 288, 294
hostilita	237, 241
hygiena	25–28, 30, 57, 136, 175
osobní	25
školní	25, 33, 37
hygienické návyky	25, 29

Ch

chování	11, 12, 26, 27, 29, 47, 48, 51, 53, 97, 127, 129, 130, 139, 140, 142, 143, 158, 163, 177, 178, 179, 180, 182, 184–186, 190–192, 206, 207, 209, 238, 241, 247–249, 255, 272, 274, 287–290, 295, 296, 302, 311–313, 323–326
---------	---

I

ICT	79, 80, 81, 82, 85, 86, 324, 325, 343, 347, 349, 351–354
informační a komunikační technologie	349, 351, 352
interakční analýza	265
internet	18, 311, 325, 328, 351
interpersonální senzitivita	237, 267
intervence	147, 297

J

jednotně synchronizovaný nervový systém 9

K

kategoriální systém 265, 272
kompetence 26, 48, 97, 105, 109
komplexné indexy 365, 368, 370, 371
komunikační aktivity 265
kontrolní školy 61, 65, 70
kult celebrity 9
kvalita života 19, 115, 117, 195, 265, 270, 272

L

latentná agresia 257, 259
lidská populace na zemi 375

M

makrobiotika 279, 281
managerské předměty 329
Masarykova pokusná diferencovaná měšťanská škola 47, 50, 52, 54, 60
metodologie 247, 248, 266, 267, 272
mikroklima 219
mindrák a náhradní vyniknutí 9
moderní koncept výuky 339
motivace 75, 84, 133, 205, 206, 209–211, 215, 216, 217, 305, 335, 336, 344, 357–359, 360–362
mýtus krásy 301

N

nadváha 147, 150, 297
náročnost 21, 61, 66, 225, 226, 234, 269, 282, 333
návykové látky 127

O

občan 9
obezita 131, 147, 150, 154, 160, 161, 170, 174, 288, 289, 293–297, 350
obsese a kompulze 237
obvod pasu 147, 150–153
oddělená strava 279, 282
ohnisková skupina 265, 267–269
ochrana zdraví 33
ochrana životního prostředí 79, 127
osobní identita 9
osvobození ženy z područí muže 9

P

paměťový automat	9
parametre spektrálnej analýzy variability srdcovej frekvencie	365
paranoidní myšlení	237, 239, 242, 243
péče o zdraví žáků	37, 47, 56
pilotní školy	61, 63, 70
pitný režim	75, 76, 123, 124, 151
pohybová aktivita	52, 153, 162, 166, 169, 369
pohybová aktivnost	157, 158, 163, 166
polostandardizovaný rozhovor	301
poruchy chování	197, 178, 192, 193
poruchy příjmu potravy	287–290, 298, 301, 302, 305, 308, 311, 319, 325
postoje	62, 116, 129, 133, 235, 247, 267, 268, 270, 272, 274, 289, 290, 295, 311, 322, 324, 325, 339, 343, 344, 359, 361
potřeby a očekávání dětí ve škole	201
požadavky	9, 22, 35, 37, 43, 49, 51, 61, 113, 129, 133, 143, 177, 186, 196, 238, 343, 349, 351
pracovní právo	39
pracovní psychická zátěž	5, 225
pravidelnost	333
praxe	33, 37, 61, 62, 66, 69, 76, 81, 131, 188, 226, 228, 237, 242, 245, 329, 346, 352, 360
prevence	4, 48, 75, 102, 106, 132, 139, 140, 142–144, 147, 166, 175, 191, 218, 247, 248, 255, 256, 290, 297, 299, 311, 324, 332, 339, 343, 351, 353, 372
priama a nepriama latentná agresia	257
primární prevence	4, 102, 132, 139, 140, 142, 143, 166, 191, 247, 248, 324
projekt „Škola podporující zdraví“	47, 49
projektová metoda	73, 74
projektové vyučování	76, 87, 93, 209
první pomoc	95, 105–107, 109–113, 330
prvních šest let věku dítěte	9
představy rodičů a studentů	201
přelidnění	6, 128, 375, 377–380
přípravný potenciál	9, 11
psychopatologické tendence	5, 237
psychoticismus	237, 239, 242

R

racionálna výživa	279, 280
Rámcově vzdělávací program	61
Rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělávání	91, 127
relaxace	127, 128, 311

riziko z prodlení	9, 14
rizikové faktory	139, 158, 169, 170, 285, 355
rodina	26, 28, 29, 42, 97, 117–121, 127, 133, 293, 306, 346, 360
RVP	
	48, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 87, 92, 96–98, 100–102, 113, 331, 332, 340, 343, 344, 347, 350, 351

S

samostudium	333
sedavý způsob života	157, 158, 163, 350
seniori	19, 169, 175
serotonin	287, 290
sociální péče	293
somatizace	237, 239, 243, 244
spokojenost učitelů	5, 225, 229, 234
spokojenost žáků ve škole	201
spoláhlivost	6, 365, 370, 371
strach	105, 195, 199, 208, 241, 255, 301, 306, 308
stres	116, 127–129, 225, 234, 238, 296, 333, 369
střední školy	49, 75, 112, 237
studenti učitelství	105
studentky pedagogické fakulty	157
systém odměny	287, 288

Š

ŠAD	194, 196–199
šikana	193, 247–250, 254, 255, 263
škola	
	3, 7, 9, 22, 25, 26, 29, 33–35, 37, 39, 44, 45, 47–55, 57, 59–61, 70, 73–76, 79, 87, 92, 95, 98, 100, 105, 113, 115–117, 120, 121, 123, 127, 133, 139, 144, 147, 157, 169, 177, 180, 191, 195, 201, 206, 209, 218, 219, 225, 233, 237, 247, 257, 265, 279, 287, 293, 301, 308, 311, 329, 332, 333, 339, 343, 349, 357, 362, 365
škola podporující zdraví	3, 47, 48, 49, 73, 74
školní experimenty	219
školní vzdělávací program	61, 62
školní vzdělávání	39, 219, 350

T

tekutinový deficit	123
tělesné složení	157, 160
terapie	129, 166, 169, 293, 299
touha po vzdělání	9

U

učitel

19, 21, 34–36, 40, 42–44, 52, 74, 76, 112, 113, 192, 201, 202, 204, 205, 206, 208, 211, 213–216, 229, 233, 235, 238, 248, 249, 335, 336, 352

učitelé

21, 33–37, 39–45, 53, 55, 57, 58, 59, 63, 64, 65, 70, 74, 76, 87, 93, 106, 111, 112, 115, 116, 120, 121, 133, 136, 158, 163, 177, 180, 192, 196, 201, 202, 204–217, 223, 225–235, 237, 238, 244–246, 248–255, 290, 329–331, 336, 339, 342, 344–346, 351, 352, 354, 359

učitelky 20, 237, 238, 244–246

učitelství 40, 43, 105, 112, 159, 201, 230, 231, 330, 333, 354

údiv nad životem 9

umělá inteligence 9

úzkost jako rys 195, 197, 198

úzkost jako stav 195, 196, 198

V

variabilita srdečné frekvence 365

vědní disciplíny 333, 334

vegetariánství 279, 280, 285

Velikonoční ostrov 375, 379

veřejné informace 79

virologie 6, 339–346

virtuální droga 311

vrstevnická skupina 247

výchova ke zdraví 59, 95, 103, 107, 109, 112, 339, 343, 349, 352

vysokoškolský student 311, 312, 323–325

výuka

21, 52, 54, 59, 74, 75, 80, 110–112, 180, 207, 209, 221, 333, 339, 343, 344, 352, 357, 358, 362

výzkum

5, 7, 58, 61, 63, 64, 70, 76, 98, 105–112, 116, 121, 123, 124, 126, 127, 131, 134, 136, 140, 142, 143, 147, 148, 150, 157, 159, 161, 162, 164–166, 177, 180, 183–185, 187, 192, 195–198, 201, 202, 217, 219, 225, 226, 235, 238, 247–249, 252, 254, 255, 265, 266, 269, 275, 276, 289, 294, 296, 308, 325, 331, 339, 343, 344

výzkumné šetření 105, 110, 111, 116, 147, 150, 201, 249, 252, 254, 306, 329, 331, 352

výzkumy kvality života 265

výživa 5, 73, 124, 127, 131, 136, 169, 175, 279, 284, 287, 372

výživový režim 123

vzájemně rozvrstvený vztah žáka k učiteli 9

vzdělávání

3, 6, 7, 25, 29, 37, 39, 40, 47–51, 59, 61–64, 68–70, 87, 92, 93, 95–102, 105, 106, 112, 116, 141, 189, 192, 219, 246, 276, 330, 332, 339, 343, 345, 346, 349–352, 354, 357–361

vztah k pohybové aktivitě	157, 161
vztahy ve třídě	157, 161

Z

zákonné normy	33
zakotvená teorie	301
zanedbávání péče o dítě	5, 293, 296, 298
závady chování	177, 178, 192
závislost	5, 127, 132, 150, 247, 269, 287, 288, 289, 311, 312, 324, 325, 327
zdravá výživa	73, 127, 131, 136
zdravá životospráva	73
zdravé mezilidské vztahy	47, 48, 50, 53
zdravé prostředí	47, 48, 50, 51, 54, 56
zdravé učení	47, 48, 50, 51
zdraví	
	3, 6, 7, 9, 10, 13, 17–19, 22, 23, 25, 27, 28, 30, 33, 34, 36, 37, 39, 47–49, 51, 52, 55, 56–59, 61, 73–76, 79, 82, 83, 92, 95–103, 105, 107, 109, 111, 112, 115–117, 121, 123, 124, 126–128, 131, 133, 136, 139, 147, 149, 154, 157, 158, 160, 163, 169, 177, 191, 192, 195, 198, 201, 218, 219, 235, 237, 238, 241, 245, 246, 247, 257, 265, 275, 287, 293, 301, 308, 311, 312, 325, 329, 332, 333, 339, 343, 345, 349, 351–353, 357, 358, 365, 375
zdravý životní styl	48, 50, 52, 74, 75, 76, 100, 102, 115, 127, 128, 134, 153, 159, 166, 247, 333
znalost	51, 105, 139

Ž

žáci	
	34–36, 48–59, 73–76, 87, 88, 92, 98, 99, 101, 115, 116, 117, 123, 124, 142, 143, 177, 201–217, 219, 220, 221, 223, 237, 248–255, 272, 274, 350, 354
žáci 2. Stupně ZŠ	115
žák	
	12, 22, 47, 51, 52, 55, 75, 76, 91, 191, 201, 204, 206, 233, 248, 250–255, 273
životní prostředí	3, 9, 18, 87, 92, 93, 127, 134, 135
životní souvislosti	9
životný štýl	169, 280
životospráva	73, 123

ŠKOLA A ZDRAVÍ PRO 21. STOLETÍ, 2011

STUDIE K VÝCHOVĚ KE ZDRAVÍ

Editor: Prof. PhDr. Evžen Řehulka, CSc.

Vydala Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, spol. s r. o.

1. vydání, 2011

náklad 200 výtisků

Vytisklo MSD, spol. s r.o., Lidická 23, 602 00 Brno, www.msdbрно.cz

ISBN 978-80-210-5722-7 (Masarykova univerzita. Brno)

ISBN 978-80-7392-184-2 (MSD. Brno)